

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**O SABER PARA PRATICAR DO JOGO DE HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: RECURSOS AVALIATIVOS PARA O ENSINO MÉDIO**

**ISABELLA BLANCHE GONÇALVES BRASIL**

**BAURU  
2016**

**ISABELLA BLANCHE GONÇALVES BRASIL**

**O SABER PARA PRATICAR DO JOGO DE HANDEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR: RECURSOS AVALIATIVOS PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Aparecida Ferreira.

BAURU  
2016

Brasil, Isabella Blanche Gonçalves.

O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física escolar:  
recursos avaliativos para o ensino médio / Isabella Blanche Gonçalves  
Brasil, 2016  
234f.

Orientadora: Lílian Aparecida Ferreira

Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru  
Faculdade de Ciências de Bauru

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE ISABELLA  
BLANCHE GONÇALVES BRASIL, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.**

Aos 04 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 14:00 horas, no(a) Antiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profª Drª LILIAN APARECIDA FERREIRA do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru, Prof. Dr. JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS do(a) Departamento de Desportos Coletivos / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS do(a) Departamento de Educação Física e Motricidade Humana/ Universidade Federal de São Carlos, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ISABELLA BLANCHE GONÇALVES BRASIL, intitulada: O "saber para praticar" do jogo de handebol na educação física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros presentes da Comissão Examinadora.

Profª Drª LILIAN APARECIDA FERREIRA

Prof. Dr. JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

Prof. Dr. GLAUCO NUNES SOUTO RAMOS

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se sentiram excluídas nos jogos esportivos durante as aulas de Educação Física, sobretudo nas avaliações.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades e permitir que eu chegasse até aqui.

A minha mãe pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Por me dar força espiritual, com suas palavras doces e seguras. Pelas orações e por me ouvir nas horas difíceis. Muito Obrigada mamãe, te amo!

Aos meus irmãos pelo carinho e apoio sempre. Em especial para minha irmã, pelo amor, apoio e incentivo incondicional, por ler meu trabalho e ajudar nas correções. Você é especial! Muito obrigada!

A minha orientadora professora doutora Lílian Aparecida Ferreira, pela amizade, carinho, dedicação e incentivo constante e incansável, sempre atenta ao meu desenvolvimento profissional como professora e pesquisadora. Por não me deixar desistir quando tudo parecia tão difícil, me incentivando e dando força para continuar. Muito obrigada mesmo, eu não conseguiria sem você!

Ao programa de pós-graduação em Docência para Educação Básica, assim como o corpo docente, em especial a professora Eliana pela presteza, compreensão e profissionalismo.

A secretaria do programa, em especial a Carol, pelo carinho e atenção. Muito obrigada.

Aos Professores Doutores da Banca Examinadora professor Glauco e professor João, pelas significativas e importantes contribuições para este trabalho, sou profundamente grata.

À Professora Larissa e ao Professor Rubens que gentilmente aceitaram o convite para compor a Banca Examinadora Suplente.

Aos colegas de turma pelo carinho e pelo apoio, sempre me incentivando. Em especial, pelas horas em que se espelhavam em mim, pois quando achavam difícil se deslocarem de suas cidades para as aulas, lembravam da distância que eu percorrera para estar ali. Isso também me dava forças para continuar.

Agradeço especialmente a Thalita, pela amizade, carinho, força, e por não medir esforços para me ajudar, ora enviando os textos, ora me lembrando dos trabalhos, levando documentos e os imprimindo com dedicação e empenho, como se fossem os seus. Não tem dinheiro que pague esse gesto de amizade. Muito obrigada, de coração, sem você eu também não conseguiria!

Aos amigos no NEPATEC, em especial: Joice, Rodrigo, Lia e Talita pela amizade, carinho e apoio.

Aos colegas da EMEF Santa Maria, professores e alunos, que sempre incentivaram e apoiaram as minhas conquistas profissionais e pessoais, obrigada pelo carinho de vocês.

A direção do Colégio Pedro II, que me acolheu nessa nova fase da minha vida, dando apoio e suporte para que eu conseguisse findar essa etapa de minha formação. Em especial, as colegas de equipe, Rosane e Rachel, pela compreensão, carinho e apoio. Obrigada!

Aos alunos que aceitaram participar desse estudo com empenho e carinho, possibilitando a concretização dessa pesquisa. Obrigada!

E é certo que a vida da gente é feita de episódios e personagens, alguns são mais intensos, outros nem tanto. Assim, agradeço aos que fizeram e continuam fazendo, junto comigo, a minha história...

Em especial ao meu companheiro Heitor, que compartilha e enriquece cada momento da minha vida, minha eterna gratidão pela cumplicidade, carinho e a crença na concretização deste grande objetivo...

***Nosso amor é valentia  
Sem lugar para covardes  
Nosso esquema pede passagem  
Deus quer da gente,  
É coragem...***  
**(Cá pra nós - Lucas Santtana / Ronel Jorge)**

*Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um se verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nosso objetivo como profissionais da Educação.*

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias.*

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*  
(Paulo Freire)

*...que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*  
(Manoel de Barros)



BRASIL, I. B. G. O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio. 2016. 234f. Dissertação (Mestre em Docência na Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

## **RESUMO**

Avaliar é um assunto complexo, e na Educação Física escolar, essa prática carrega dinâmicas avaliativas intrincadas em modelos que nem sempre consideram a totalidade da pessoa que aprende. Assim, com o intuito de dar visibilidade a novas possibilidades de avaliação no âmbito da Educação Física escolar, e favorecer a construção e implementação de recursos avaliativos que contemplem o saber corporal condizentes com a prática realizada em aula, buscamos, com esse estudo, analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol, a partir de uma proposta colaborativa que envolveu alunos do primeiro ano do ensino médio, junto às aulas de Educação Física. Nesse sentido, nos orientamos por uma abordagem crítica do conhecimento por meio da compreensão do jogo, e não na simples reprodução de movimentos, considerando o processo de ensino e de aprendizagem como um processo participativo, contribuindo com o empoderamento dos alunos no saber para praticar. Para tanto, buscamos a Praxiologia Motriz para compreender os jogos e esportes, através da lógica interna dos mesmos, assim como a Pedagogia do Esporte com referências às metodologias de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos, especificamente as que se embasam nas abordagens táticas, refletindo sobre a avaliação dos saberes corporais, envolvendo os conhecimentos declarativos e processuais, numa dinâmica de autoavaliação e avaliação entre pares. As intervenções ocorreram no segundo e terceiro trimestre letivo de 2015, abrangendo

os meses de abril, maio junho, julho, agosto e setembro, num colégio público federal no estado do Rio de Janeiro, junto a uma turma de primeiro ano do ensino médio, composta por 30 alunos. O estudo caracterizou-se pela pesquisa-ação, utilizando os diários de aula e questionários como coleta de dados. Os mesmos foram apresentados e discutidos, compondo como resultados as categorias: recursos avaliativos e possibilidades e limites. Dessa forma, a análise dos recursos avaliativos nos revelou as contribuições de se redimensionar o estudo do jogo esportivo, nesse caso o handebol, na perspectiva do saber corporal através da autoavaliação e da comparação da aprendizagem prévia com o que foi desenvolvido ao longo do processo, assim como a avaliação entre pares que promoveu uma reflexão sobre a responsabilidade do ensino, que não recai somente ao professor, mas principalmente sobre o aluno que busca o aprendizado. Entretanto, algumas dificuldades foram apresentadas, pois as rodas de discussão se concretizaram como uma estratégia positiva nesse contexto, o que não impossibilitou a concretização da proposta, mas indicou uma reorganização da mesma. Contudo, foi possível construir recursos avaliativos, que foram chamados de fichas avaliativas. Por fim, articulados a esta produção acadêmica, elaboramos um produto em formato de livro sobre avaliação dos saberes corporais no jogo de handebol.

**Palavras-chave: Educação Física escolar; Avaliação; Handebol.**

BRASIL, I.B.G. The knowledge to practice the handball game in Physical Education: evaluative resources for high school. 2016. 234p. Dissertation (Master in Teaching in Primary Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2016.

## **ABSTRACT**

Evaluation is a complex subject, and in Physical Education, this practice carries dynamic models of evaluation that not always consider the person learning. Thus, in order to give visibility to new possibilities of evaluation in Physical Education, and promote the construction and implementation of evaluation resources contemplate knowledge that consist with the practice carried out in class. We seek, with this study, to analyze the resources used in the evaluation of knowledge in the perspective of the know how to play the game handball, from a collaborative proposal involving students first year of high school, in their Physical Education classes. in that direction, we guide ourselves through a critical approach to knowledge through understanding of the game, not the simple reproduction moves, considering the process of teaching and learning as a participative process, contributing to the empowerment of students in knowing how to play. Therefore, we seek praxeologyto understand games and sports, through its internal logic , like Sport's Pedagogy with references to the teaching methodologies of Sport Games Collective, specifically those that underlie the tactical approaches, reflecting on the evaluation of bodily knowledge, involving declarative and procedural knowledge in a dynamic and self-assessment peer review. The interventions occurred in the second and third academic quarter 2015, covering the months of April, May, June, July, August and September, a federal public school in the state of Rio de Janeiro, next to a group of first year high school, consisting of 30 students. The study was characterized by

action research using daily lesson and questionnaires as data collection. They were presented and discussed, composing as a result categories: resources and evaluative possibilities and limits. Thus, the analysis of evaluative resources in revealed the contributions to resize the study of sports game, this if the handball, the perspective of knowledge body through self-assessment and comparing the prior learning what was developed over process, as well as peer review that promoted a reflection on the responsibility of teaching, which falls not only the teacher, but mainly about the student who seeks learning. However, some difficulties were presented because the discussion wheels materialized as a positive strategy in this context, which is not impossible to implementation of the proposal, but indicated a reorganization of it. However, it was possible to build evaluative resources, which were called evaluative chips. Finally, articulated this academic production, elaborated a product in book format on evaluation of bodily knowledge in the game handball.

**Keywords: Physical Education; Evaluation; Handball.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação das oito categorias resultantes da combinação dos três critérios de classificação (CAI) da PM.....	80
Figura 2	Possibilidades de Interações Motrizes em uma Situação motriz.....	81
Figura 3	Planilhas de registro e fórmula de cálculo do desempenho do TSAP.....	116
Figura 4	Planilhas de registro e fórmula de cálculo do desempenho do GPAI.....	119
Figura 5	Quadra de handebol com indicação de linhas demarcatórias.....	127
Figura 6	Fotos da quadra e do vestiário da escola estudada.....	144
Figura 7	Ficha Avaliativa 1.....	160
Figura 8	Ficha Avaliativa 2 .....	161
Figura 9	Ficha Avaliativa 3 .....	166
Figura 10	Ficha Avaliativa 4 .....	171
Figura 11	Ficha Avaliativa 5 .....	180
Figura 12	Ficha Avaliativa 6 .....	183
Figura 13	Ficha Avaliativa 7.....	189
Figura 14	Imagem da capa e contracapa do produto.....	208

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Plano de ensino da disciplina de educação física para a 1ª série do ensino médio .....	149
Quadro 2	Apresentação dos dados coletados na Ficha avaliativa 3 .....	167
Quadro 3	Quantidade de alunos que responderam as questões referentes as características da pessoa que joga bem, segundo os alunos .....	175
Quadro 4	Análise entre pares da quantidade de passes realizados no jogo de handebol e apontamentos do aluno observador.....	182
Quadro 5	Descrição dos objetivos dos recursos avaliativos utilizados, em cada aula em função das possibilidades e limites na utilização dos mesmos .....	201

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Autoavaliação dos alunos em relação aos saberes corporais no jogo de handebol .....	163
Gráfico 2	Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos técnicos da avaliação entre pares .....	185
Gráfico 3	Distribuição da quantidade de alunos que responderam quanto aos conhecimentos das regras .....	186
Gráfico 4	Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos táticos da avaliação entre pares no jogo de handebol .....	186
Gráfico 5	Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos físicos da avaliação entre pares no jogo de handebol .....	187
Gráfico 6	Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos volitivos, da avaliação entre pares no jogo de handebol .....	187
Gráfico 7	Distribuição do número de alunos que responderam a autoavaliação dos saberes corporais na aula 1 e aula 15 .....	191

## LISTA DE ABREVEAÇÕES E SIGLAS

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CBHb – Confederação Brasileira de Handebol

GPAI – *Game Performance Assessment Instrument*

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

JECs – Jogos Esportivos Coletivos

NEPATEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PM – Praxiologia Motriz

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

TGfU – *Teaching Game for Understanding*

TSAP – *Team Sports Performance Assesment Procesure*



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AVALIAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
2.1 Educação Física Escolar: empoderamento mediado pelos saberes corporais .....	29
2.2 Avaliação na escola .....	41
2.3 Avaliação na Educação Física escolar: avanços e limitações .....	55
<b>3. ENSINO E AVALIAÇÃO DO HANDEBOL NA ESCOLA: Praxiologia Motriz, Abordagens Táticas e o Saber para Praticar ...</b>	<b>72</b>
3.1 O esporte na Educação Física escolar: contribuições da Praxiologia Motriz .....	72
3.2 O ensino do handebol na educação física escolar: as abordagens táticas .....	89
3.3 Avaliação dos saberes corporais: o saber para praticar o jogo de handebol .....	111
3.4 Caracterizando o Handebol .....	125
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>134</b>
4.1 Local da pesquisa .....	142
4.2 Caracterização da Educação Física no contexto.....	145
4.3 A intervenção: o desenvolvimento da proposta .....	146
4.4 A pesquisa e as estratégias de coleta e análise de dados .....	154
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>157</b>
5.1 Os Recursos Avaliativos .....	158
5.2 Possibilidades e Limites .....	195
<b>6. PRODUTO .....</b>	<b>206</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>217</b>
<b>Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>232</b>
<b>Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>233</b>
<b>Apêndice C – - Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação .....</b>	<b>234</b>

## 1. INTRODUÇÃO

*(...) Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco*  
(Paulo Freire).

Em minha prática profissional, enquanto professora de Educação Física, me deparo com inúmeros desafios, e um deles está relacionado à avaliação do conteúdo esportivo, em especial dos esportes coletivos, no processo de ensino e de aprendizagem.

O conteúdo esportivo vem sendo ensinado em grande parte das escolas brasileiras ao longo da história da Educação Física, e meu desafio em ensinar tal conteúdo, me remete aos meus tempos de escola.

Neste tempo, convivi com um sentimento ambíguo, qual seja, ao mesmo tempo em que tinha vontade de participar do basquete, do handebol, do futebol, e aprender esses esportes; era tomada por um medo paralisante, diante de minhas dificuldades em participar das aulas, por não entender o jogo, ou ainda, por ter medo de errar, visto que era tida como menos habilidosa pelo professor e pelos meus colegas de turma.

Assim, eram muitas as aulas em que eu e um grupo grande de alunos, também reconhecidos como menos habilidosos ou que não gostavam de jogar; ficávamos a margem dos jogos esportivos coletivos.

Esses fatos recaíam diretamente sobre meu desempenho na Educação Física escolar, único componente que eu apresentava conceito C, pois mesmo que

eu quisesse participar, não conseguia, por diversos motivos: medo de errar e ser motivo de reclamações por parte dos colegas, dificuldades devido à falta de experiência prática, e vergonha por me expor como menos habilidosa.

Essa era uma situação muito desconfortável, pois, mesmo tendo vontade de participar, esses e outros fatores me bloqueavam. Assim, vivenciei a exclusão em vários momentos de minha aprendizagem quanto aos jogos esportivos coletivos na escola.

Durante a graduação foi a época em que mais vivenciei a prática esportiva, ora num viés de treinamento, ora num viés mais educativo, mas foi nessa fase de minha formação que pude aprender algumas modalidades esportivas, já que no ambiente escolar era muito doloroso expor-me a experiências em que eu apresentava grandes dificuldades. Dessa forma, as práticas oferecidas pelas disciplinas específicas, sobretudo as de esportes coletivos, possibilitaram a experimentação prática, e mesmo que essa experimentação fosse voltada para o ensino, ela contribui significativamente para meu processo de formação, superando algumas limitações e dificuldades evidenciadas na época da educação básica.

Na graduação iniciei meus estudos com foco na Educação Física escolar, buscando refletir sobre novos conteúdos para além do esporte, já que este era tão excludente, assim como a possibilidade em dar voz aos alunos. Desenvolvi um trabalho de conclusão de curso com dança no ensino médio, através de uma proposta participativa, na qual os alunos discutiam e opinavam sobre a temática. Essa experiência, desafiadora e enriquecedora, abriu novos olhares quanto à prática pedagógica, contribuindo significativamente para minha formação.

Ao longo da minha atuação profissional na Educação Física escolar percebo que muito do que vivi em minha escolarização básica, ainda se faz

presente, já que o conteúdo esportivo tem lugar de destaque nesse contexto. E assim, ainda me deparo com alguns dilemas sobre esse aspecto, principalmente em como este conteúdo está sendo ensinado, e como ocorre a avaliação nesse processo.

Nesse sentido, enfrento dificuldade em superar aquela mesma forma de ensino, com características do esporte de rendimento – aquela que vivenciei enquanto aluna, pois as situações de exclusão ainda ocorrem, causando-me muito desconforto, e lidar com elas, a fim de superá-las, continua sendo um desafio em minha atuação docente.

Essa situação também evidencia a necessidade de um olhar mais crítico para a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, e para uma perspectiva de mudança nos modelos de ensino dos esportes coletivos, que possam ainda estar sendo reproduzidos sem um trato mais aprofundado, com um caráter mais técnico do que educativo, tendo como referência o esporte de alto desempenho, como aponta Kunz (2004).

Em busca de mais reflexões e estudos, sobretudo em relação à prática pedagógica no ensino da Educação Física, ingressei no curso de especialização em Educação Física escolar na Universidade Federal de São Carlos-SP. Este contribuiu significativamente, enriquecendo minha atuação com o ensino da Educação Física escolar. Como trabalho de conclusão de curso, desenvolvi um estudo com planejamento participativo nas aulas de Educação Física, este trabalho fortaleceu ainda mais a perspectiva de participação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, e na construção coletiva do conhecimento.

Concomitante a esses estudos, iniciei a participação no Núcleo de Estudos nas Abordagens Táticas dos Esportes Coletivos – NEPATEC da

Universidade Estadual Paulista - Campus de Bauru-SP. Nesse grupo entrei em contato com referenciais que permitiram novo olhar sobre o ensino dos esportes, principalmente os coletivos, que apresentam situação de oposição-cooperação.

A reflexão posta sobre a prática profissional com Educação Física escolar, em relação à escolarização básica, é parte de meu processo de formação docente, assim como os estudos e discussões junto NEPATEC. Considerando que o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências no contexto onde atua, e seus percursos formativos e profissionais, meu interesse em estudar os esportes coletivos levou-me a desenvolver novas pesquisas.

Dessa forma, empenhei-me em ingressar no presente curso de mestrado profissional, e conseqüentemente, veio à oportunidade que me permitiu relacionar meus estudos junto ao grupo de estudos NEPATEC, e minha prática no âmbito escolar, a fim de buscar novas possibilidades na construção do conhecimento, superando os dilemas e desafios no ensino dos esportes coletivos na escola, sobretudo no âmbito da avaliação.

Corroborando com esse contexto, Contreras (2002) afirma que o professor, como pesquisador de sua própria prática, pode transformá-la em objeto de indagação, conduzindo-a em busca da melhoria de suas qualidades educativas.

Nesse sentido, reportando aos estudos junto ao NEPATEC, especificamente nos estudos sobre a Praxiologia Motriz e as abordagens táticas dos esportes coletivos, principalmente nos textos de Parlebas (1987; 1999/2008), Hernandez-Moreno (1998); Bayer (1994); Ribas (2002; 2005; 2010; 2014); González; Bracht (2012); Graça e Oliveira (1998); Greco e Benda (1998); Garganta

(1998; 2002); entre outros; ganhou relevo a temática da avaliação dos saberes corporais nos jogos esportivos coletivos de oposição-cooperação.

Assim, esperamos com o presente estudo, dar visibilidade a novas possibilidades de avaliação no âmbito da Educação Física escolar, e favorecer a construção e implementação de recursos avaliativos que contemplem o saber corporal, sendo este condizente com a prática realizada em aula.

Buscamos assim, nos orientar por uma abordagem crítica do conhecimento, por meio da compreensão do jogo e suas inúmeras interações, estabelecidas com aqueles que jogam, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens que contemplem as decisões táticas dos jogadores no jogo e não a simples repetição de movimentos.

Entendemos o processo de ensino e de aprendizagem como um processo participativo, já que os dilemas da prática docente recaem sobre os alunos, os quais são afetados por ela diretamente, e, por tanto, a avaliação é concebida na e da prática.

Assim, enquanto professora e também pesquisadora, repensando e reconstruindo minha prática, considero a construção coletiva dos saberes, e reconheço a necessidade de reportar-me a essa construção utilizando os verbos na primeira pessoa do plural – Nós. Essa escolha visa reconhecer os alunos como elaboradores e colaboradores no processo de criação e construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a ação educativa que se concretiza não é uma ação solitária, mas uma ação coletiva.

Situamos, então, nosso posicionamento, concordando com a concepção de ser humano enquanto sujeito da educação e participante desse processo, numa

ação–reflexão–transformação, na qual tomamos consciência de nós e do processo educacional, numa relação dialógica e problematizadora (MIZUKAMI, 1986).

O intuito, nesse âmbito, entretanto, é colocar o aluno como participante, também responsável pelo seu processo de ensino e de aprendizagem, numa ação e reflexão sobre e no mesmo, como aponta Ribas (2002), indicando que o momento é de transformação, passando de aulas comandadas e ditadas pelo professor a aulas construídas pelo grupo, saindo de práticas desvinculadas para práticas contextualizadas, mudando a ênfase de técnicas de movimentos padronizados e fechados para ações tático-técnicas construídas pelo grupo nas situações propostas pelo jogo esportivo.

Deste modo, educador e educando são sujeitos do processo, e como aponta Freire (1997, p.21), estes crescem juntos, pois *ninguém se educa sozinho, nos educamos entre si, mediatizados pelo mundo*. Essa relação concebe o processo contínuo de tomada de consciência e de modificação, no qual a autoavaliação, a avaliação mútua, e a permanente avaliação da prática educativa é uma prática constante. Para tanto, a avaliação está imbricada na prática educativa e não se reduz a um pedaço da mesma.

No alinhamento a estas proposições, defendemos um aprendizado que permita ao aluno um empoderamento não só do jogo enquanto elemento cultural, mas de possibilidades de participação, já que no contexto do jogo estabelecem-se relações de poder, entre os que “sabem jogar” e os que “não sabem jogar” e, ainda que, esse “saber jogar”, refira-se não ao perder o jogo por não conseguir participar, mas aos que não participam do jogo por não entendê-lo, e, conseqüentemente, não conseguem reconhecê-lo como oportunidade de participação, pela falta do

conhecimento corporal, terminando por vivenciarem uma situação de exclusão nessas práticas.

Com esta perspectiva, é necessário repensarmos a prática pedagógica da Educação Física escolar, principalmente no trato do conteúdo esportivo, já que não podemos ensinar o conteúdo somente na perspectiva do conhecer apenas, e sim contribuir com o empoderamento dos alunos no saber para praticar.

Ainda assim, podemos realizar escolhas que nos levem a enfatizar a vitória a qualquer custo, a rivalidade entre os participantes, incitando atitudes que não condizem com as práticas éticas, ou que viabilizem e ressaltem práticas construtivas e participativas, incluindo reflexão e discussão sobre o que é ensinado e aprendido, num processo crítico, que responsabiliza todos os participantes, e não só o professor ou somente o aluno.

Nessa perspectiva, quando pensamos em avaliar os alunos, recordamos nossa história na/com a Educação Física, e compreendemos que a avaliação deve reconhecer as possibilidades e dificuldades de cada um, considerando sua trajetória de vida, reconhecendo os 'mais' e os 'menos' experientes com relação aos saberes corporais.

No entanto, reconhecemos que avaliar é um assunto complexo, mais ainda na Educação Física, uma vez que o seu cenário carrega dinâmicas avaliativas intrincadas em modelos que nem sempre consideram a totalidade da pessoa que aprende.

Nesse contexto, Betti (1994b) e Bracht (1999) apontam que na escola, a Educação Física está relacionada a um saber orgânico, que envolve o movimento, representado por um saber fazer corporal diretamente atrelado ao saber sobre esse



movimento, numa dinâmica comunicativa do conhecimento, expressa na linguagem corporal através das ações e não somente de modo verbal.

Então, a Educação Física escolar é responsável por assegurar o acesso, na educação formal, à parcela do conhecimento da cultura relacionada ao corpo e ao movimento, formando cidadãos capazes de usufruir, reconstruir, transformar e usufruir, de forma autônoma e lúcida, essa parcela da cultura humana (BETTI, 1991, SOARES *et. al.*, 1992; BRACHT, 2010; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Nesse entendimento, cabe a nós professores, entender que o esporte (assim como as outras manifestações da cultura corporal de movimento), no âmbito escolar deve ser desenvolvido não como esporte de rendimento, nem como esporte/lazer, nem como esporte escolar, pois ele é o esporte-conteúdo, que deve ser compreendido profundamente enquanto manifestação cultural e não só como prática somente pela prática (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

González e Bracht (2012) conceituam os saberes específicos da prática do esporte na Educação Física, como “saberes corporais” que reúnem os conhecimentos que se produzem, constroem e se manifestam com base na experiência ou ação corporal – especificamente o “saber fazer”. No entanto, esse saber corporal pode ser apresentado em duas categorias, classificadas como saber para conhecer e saber para praticar.

O saber para conhecer indica uma experimentação prática reduzida, principalmente em função do tempo e do aprofundamento do conteúdo, que nesse aspecto é somente para conhecer. Já o saber para praticar refere-se a uma experimentação mais aprofundada, demandando maior tempo a fim de desenvolver um conhecimento corporal que empodere o aluno de uma prática de jogo, que vai além do conhecer, mas que também não visa a desempenho do treinamento

esportivo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). A partir dessa compreensão, centraremos as discussões no saber corporal correspondente ao saber para praticar.

Associado a este cenário, buscamos a Praxiologia Motriz para compreender os jogos e esportes, através da lógica interna dos mesmos, já que os conceitos provenientes dessa teoria, desenvolvida por Parlebas (1999/2008), permitem um olhar mais aprofundado para entender as dinâmicas que se estabelecem nos jogos e esportes, compreendendo principalmente as interações que ocorrem no interior dessas práticas. Essas interações correspondem à cooperação entre os companheiros representada pela comunicação, e a oposição entre os adversários, representada pela contracomunicação.

Essa associação permite entender o saber corporal a ser ensinado e aprendido a partir do conhecimento da lógica interna do jogo de handebol, assim como das interações que ocorrem na sua manifestação.

Dessa forma, além da visão específica sobre os jogos e esportes, importante na condução do nosso estudo, outro marco está relacionado ao reconhecimento do jogo e do esporte como algo complexo e diretamente vinculado ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno, ou seja, o aluno não aprende handebol a partir de reproduções de gestos motores recortados do jogo, mas da compreensão de sua inteireza, materializada por meio de suas estruturas e dinâmicas, bem como, pelas inúmeras situações-problemas que requerem tomadas de decisões constantes.

Os estudos que orientam esse nosso ponto de vista, nos remetem à Pedagogia do Esporte e às metodologias de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos, especificamente as que se embasam nas abordagens táticas. Embora relativamente recentes no cenário brasileiro, elas apontam para um processo de aprendizagem

baseado na compreensão do jogo, no qual o aluno compreende seu papel na dinâmica da prática realizada, ou seja, ele tem a oportunidade de entender “o que”, “quando”, “como” e “por que” fazer, sendo orientado pela compreensão individual e do grupo em relação ao jogo (GARGANTA, 1998; BAYER, 1994; MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN; 1997; GRECO; BENDA, 1998).

Esses referenciais sinalizam para a construção de um conhecimento específico, relacionado ao jogo esportivo. Esse conhecimento foi apresentado nesse contexto por Greco (2006) e refere-se ao conhecimento declarativo, que é aquele que pode ser declarado em linguagem escrita ou verbal, e o conhecimento processual, que é aquele expresso nas ações do aluno na prática do jogo.

Nesse sentido, podemos aproximar alguns conceitos, mesmo reconhecendo que tenham origem em diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Assim, é possível entender o conhecimento declarativo, como o conhecimento sobre, que implica em conhecer a lógica interna do jogo, e que este conhecimento envolve conceitos, sejam eles relacionados à regulamentação das regras, a técnica, a tática, entre outros. Já o conhecimento processual, envolve esses conhecimentos sobre o jogo, mas que são expressos na ação do aluno, que na Praxiologia Motriz é chamado de Conduta Motriz.

A partir dessa compreensão, o foco deste estudo foi a avaliação dos saberes corporais na perspectiva do saber para praticar. Dessa forma a avaliação envolveu um conhecimento declarativo e um conhecimento processual específico do handebol, respeitando os objetivos propostos no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a construção de recursos avaliativos nesse contexto.

Com tal construção teórica para este estudo, foi realizada uma intervenção junto aos alunos de uma turma de primeira série do ensino médio de

uma escola pública, buscando desenvolver recursos avaliativos sobre o saber corporal com ênfase no saber para praticar o jogo de handebol, bem como, tendo a expectativa de contribuir para que os alunos materializassem a construção do conhecimento através da reflexão sobre a prática.

A proposta de intervenção foi construída e desenvolvida, tomando como referência o jogo de handebol como conteúdo, buscando desenvolvê-lo a partir de elementos das abordagens táticas, sendo utilizados principalmente jogos reduzidos, sempre com referência ao jogo formal, que foi realizado em todas as aulas, assim como as rodas de conversa com questionamentos sobre o jogo, buscando uma compreensão do mesmo.

Além dessas ações, buscamos refletir sobre a avaliação dos saberes corporais, envolvendo os conhecimentos declarativo e processual, numa dinâmica de autoavaliação e avaliação entre pares.

Concretizando essas ações, as intervenções ocorreram no segundo e terceiro trimestre letivo de 2015, abrangendo os meses de abril, maio junho, julho, agosto e setembro (respeitando o recesso de 15 dias no mês de julho) num colégio público federal no estado do Rio de Janeiro, junto a uma turma com 30 alunos de primeiro ano do ensino médio.

Nesse período prolongado, já que a proposta de ensino visou desenvolver os saberes corporais na perspectiva do saber para praticar, houve também o desenvolvimento dos saberes relacionados à lógica externa e às atitudes, contemplando uma abordagem crítica do conhecimento nessas dimensões, pois o estudo desenvolveu-se num cenário de aprendizagem formal (ensino médio), no entanto, esses saberes não foram analisados como o objeto do estudo aqui apresentado.

A partir das questões de pesquisa: “O que avaliar na dimensão do saber corporal, numa perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol?” e “Como avaliar o saber corporal na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol?”, e ainda, “Como promover uma avaliação participativa sobre os saberes corporais: saber para praticar o jogo de handebol?”, construímos o objetivo de pesquisa, orientado pela pesquisa-ação, na qual os dados foram coletados por meio de diários de aula organizados pela professora pesquisadora e de questionários dirigidos aos alunos. Esses dados foram analisados e discutidos, tendo como orientação a proposta de Gomes (2011).

Como requisito para o mestrado profissional, construímos articulado a esta produção acadêmica, um produto em formato de caderno/livreto sobre avaliação dos saberes corporais no jogo de handebol.

### **Objetivo Geral**

Analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol, a partir de uma proposta participativa que envolveu alunos do primeiro ano do ensino médio, junto às aulas de Educação Física.

### **Objetivos Específicos**

- Desenvolver o ensino dos saberes corporais, com destaque no saber para praticar handebol, na perspectiva da compreensão do jogo.
- Construir recursos avaliativos de forma participativa através de diálogos e discussões com os alunos.

- Elaborar um roteiro avaliativo que sirva como recurso para a orientação docente no desenvolvimento da avaliação do saber para praticar handebol.

### **Organização do trabalho**

Em termos de apresentação geral deste estudo, o mesmo está estruturado e organizado da seguinte maneira:

O item 2 trata da contextualização da Educação Física escolar e da Avaliação.

O item 3 aborda o ensino e avaliação do handebol na Educação Física escolar, a partir dos conceitos da Praxiologia Motriz e das abordagens táticas táticas de ensino na perspectiva do saber para praticar.

O item 4 apresenta a metodologia utilizada nessa investigação, assim como o contexto de desenvolvimento da proposta, os alunos participantes, a intervenção conduzida e as estratégias de coleta de dados empregadas.

No item 5 são apresentados os dados encontrados na investigação, contemplados pela análise e discussão, à luz de referenciais da área.

O item 6 traz a apresentação do produto desenvolvido a partir dessa pesquisa, que se caracterizou como um livro sobre avaliação dos saberes corporais na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol.

Por fim, o item 7 traz as considerações apresentando uma análise e reflexão gerais da investigação, seguida pelas referências utilizadas e os apêndices e anexos.

## 2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A AVALIAÇÃO

*...aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício de renovação...  
Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a  
sua própria produção ou a sua construção (Paulo Freire).*

### 2.1 Educação Física Escolar: empoderamento mediado pelos saberes corporais

A Educação Física foi influenciada por diferentes concepções ao longo da sua história, provenientes dos diversos contextos sociopolíticos, históricos, culturais e econômicos, o que demarcou períodos importantes que influenciaram seu ensino no contexto escolar.

De acordo com González et al (2014, p.124), com o desenvolvimento do fenômeno esportivo nas décadas de 1940 e 1950, como marca da modernização da sociedade brasileira e impulsionado pelos meios de comunicação de massa, da industrialização e da urbanização, o esporte se tornou elemento hegemônico da cultura corporal de movimento, destacando-se, nas décadas de 1960 e 1970, com predominância quase que absoluta nas aulas de Educação Física escolar. Nesse período, *pode-se dizer, a partir de um olhar sociológico, que a instituição esportiva, com seus códigos e semântica próprios, se impôs à escola e à Educação Física* (p. 124). Nasce assim, a expressão 'esportivização' da Educação Física', com a proliferação de competições escolares, com vistas a orientar e normatizar o trabalho dos professores.

De acordo com Bracht (2010) nas décadas de 1970 a 1990 a falta de políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, facilitaram a concepção da aptidão física e do esporte como principais práticas de Educação Física escolar. Assim, ela passa a ser integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções a promoção da iniciação esportiva com o intento de identificar talentos que pudessem no futuro, participar das equipes representativas da nação no cenário esportivo internacional.

Na perspectiva esportiva, era priorizada na Educação Física escolar, a formação do corpo, em termos biológicos, assim como a formação do caráter, concepção essa, baseada principalmente nos princípios do governo militar da década de 1970 (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

No entanto, na década de 1980 iniciou-se um movimento crítico na área da Educação Física, caracterizado por um período de intensas discussões, entre críticas e denúncias, principalmente sobre a hegemonia e o modelo de esporte praticado nas escolas, assim como, as formas de ensino, que se baseavam nos moldes do alto rendimento (KUNZ, 2004).

As manifestações contrárias ou favoráveis em defesa de uma natureza boa ou ruim para esse fenômeno, contudo, revelam a existência de uma visão equivocada quanto ao esporte que, segundo Parlebas (1987), não é nem bom nem ruim, ele é o que se fizer dele, dependendo de onde, como, porque e para que ele é realizado.

Ou melhor, o esporte em si não representa um bem ou um mal, mas as pessoas que o desenvolvem podem dar esse ou aquele sentido, como por exemplo, ao promover esporte exacerbando a competição a qualquer custo e instigando a rivalidade, pode-se gerar comportamentos agressivos nos participantes. Por outro



lado, ao desenvolver a competição esportiva de forma justa, promovendo a compreensão e a superação dos desafios impostos pelas práticas e incentivando a construção de um ambiente rico em aprendizagens, pode-se gerar comportamentos de confiança, segurança e respeito entre os participantes. Assim, o esporte pode gerar boas ou más aprendizagens, e isso só depende de como ele é desenvolvido.

Neste sentido, González (2006), aponta que para o ensino da Educação Física na escola é importante a compreensão do contexto escolar, reconhecendo que a escola, embora seja um espaço de educação formal, ela é também parte de uma sociedade injusta e contraditória, que tem como função introduzir o indivíduo no conhecimento que foi construído histórico e socialmente pela humanidade, compondo uma relação que pode permitir a reprodução do conhecimento ou a (re)construção do mesmo por parte dos alunos, e assim, desenvolver a criticidade e a autonomia.

Contudo, não podemos reproduzir o esporte assim como ele se configura nas mídias, e nem mesmo podemos negar essa configuração. Então que esporte deve estar presente na escola?

Partimos do entendimento de que a Educação Física visa assegurar a formação de cidadãos, responsabilizando-se pela parcela do conhecimento da cultura relacionada ao corpo e ao movimento (CASTELLANI FILHO, 1991; BETTI, 1992, 1994b; SOARES et al, 1992; GONZÁLEZ; BRACHT, 2010, 2012).

As demarcações advindas dessas discussões e concepções vêm contribuindo com a construção da identidade da Educação Física, e se evidenciam no âmbito escolar, influenciando nas formas de ensino, nos conteúdos e nos objetivos propostos para a prática pedagógica desse componente curricular.

Bracht (2010) aponta que houve a “culturalização” do objeto/conteúdo da Educação Física, acarretando o surgimento de expressões como cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física. Nesse sentido, a atividade física mobilizada para atingir esses objetivos assumiu diferentes formas, como a ginástica, as lutas, os jogos e os esportes, conferindo uma nova dimensão em relação aos conhecimentos, diferente de uma atividade física que impactava o corpo e o comportamento dos alunos, desvinculada da ação reflexiva.

Moura e Soares (2014) reforçam essa mudança, explicando que a partir das discussões e propostas do movimento crítico citado, houve “certo” consenso a respeito do objeto pedagógico da Educação Física escolar, com a utilização do termo cultura seja como: cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento. Os autores salientam que esses termos, propostos por diversos estudiosos, carregam influências e significados diferentes, sendo utilizados como uma bandeira política para reivindicar uma nova Educação Física e um novo perfil de professor que se assemelhe mais a um intelectual que a um treinador.

Com uma visão epistemológica, podemos apontar que os discursos formulados na Educação Física refletem fundamentos filosóficos e científicos, que contribuem com a organização do seu conhecimento, construindo as bases que sustentam e fortalecem a prática pedagógica da Educação Física escolar, sobretudo aos que relacionam seus conteúdos aos temas relacionados à cultura, seja por uma “cultura corporal” (SOARES et al, 1992), “cultura corporal de movimento” (BETTI, 1992 E BRACHT, 1999) ou “cultura do movimento”, divulgada pelos estudos de Kunz (1994; 2004).

Dessa forma, o termo “cultura corporal”, que compreende a expressão corporal como linguagem, foi utilizado por um grupo de pesquisadores (CASTELLANI FILHO, 1991; SOARES *et. al.*, 1992, BRASIL, 1997; 2002) preocupados com questões epistemológicas e metodológicas, incluindo entre outras práticas: o jogo, o esporte, a ginástica e a dança como temas dessa cultura. Tais temas se expressam em sentido e significado, proporcionando uma relação dialética de intencionalidades e objetivos do ser humano, com as intenções e os objetivos da sociedade, ou seja, o trato desses sentidos e significados deve abranger a compreensão das relações de interdependência dos temas da cultura corporal com outros temas sociais.

No entanto, para Kunz (2004) a concepção de “cultura corporal” só reforça a ideia dualista do ser humano, pois não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida por ele, que não seja corporal. Para esse autor, baseado na fenomenologia, a “cultura de movimento” (termo utilizado nessa perspectiva), corresponde ao “homem como ser-no-mundo” com sua presença corporal e integral, dessa forma, ele refere-se ao Se-movimentar, já que cada ser humano é dotado de personalidade ímpar. Nessa concepção, os elementos da cultura de movimento se encontram nas mais diferentes expressões culturais, como exemplos: danças, jogos, competições ou teatros movimentados.

Cultura corporal de movimento é outro termo utilizado para a configuração do saber específico da Educação Física e, nesta perspectiva, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação com o mundo, que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. Assim, o que qualifica o movimento é o sentido e o significado que se dá ao mover-se, e isso é construído culturalmente e expresso nas manifestações do esporte, das ginásticas, da dança,

das artes marciais, das práticas de aptidão física, etc. (BETTI, 1991; BRACHT, 1996; BRASIL, 1997).

Importante ressaltar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino fundamental para o terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998) o termo utilizado é cultura corporal de movimento, enquanto que nos PCNs para o ensino fundamental (primeiro e segundo ciclos) (BRASIL, 1997) e PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) o termo é cultura corporal, evidenciando que mesmo se tratando de documentos oficiais não há um consenso sobre os termos, já que tais documentos foram escritos por autores diferentes.

Apesar deste “ainda” desencontro conceitual, a valorização da perspectiva cultural na redefinição do objeto pedagógico da Educação Física escolar esboça uma nova trajetória para a área.

Associada a esta nova composição do conhecimento escolar de que trata a Educação Física, em termos legais, a Educação Física conquistou a condição de componente curricular por meio da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e da lei complementar 10.328/01 (BRASIL, 2001), que tornou esse componente obrigatório, salvo nos cursos noturnos.

Considerando a trajetória histórica da Educação Física, assim como os documentos legais que legitimam esse componente curricular, optamos por utilizar o termo Cultura Corporal de Movimento. De acordo com Pich (2014) esse termo buscou estabelecer uma ponte entre os conceitos de cultura corporal e cultura de movimento, numa tentativa de reincorporar ou reconciliar o corpo e o movimento com a simbologia que neles comunica o ser humano com o seu mundo, considerando a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento, vinculada a uma orientação pedagógico-política.

Assim, como concluiu Betti (1994a), a Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, a fim de formar um cidadão que possa produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, para usufruir-se do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida, integrando-a a sua personalidade

Nesse sentido, Betti (1992) aponta que não basta o aluno correr ao redor da quadra sem saber por que faz isso, é preciso, então, que ele entenda por que e como correr, quais os benefícios advindos da corrida, que intensidade, frequência e duração são recomendáveis, não se restringindo as habilidades motoras. É preciso aprender a organizar-se socialmente para jogar, compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível, aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há jogo. Assim, é preciso que o aluno seja preparado para incorporar os saberes da Educação Física em sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível.

González et al. (2014) salienta que essa perspectiva cultural permite entender as diferentes práticas corporais, incluindo o esporte, como construções históricas, considerando a movimentalidade e corporeidade como expressões concretas e históricas de vivenciar e compreender o corpo e o movimento, assim como as relações deste com o contexto.

O recente documento 'Base Nacional Comum Curricular' (BRASIL, 2015) vem consolidar a perspectiva da Educação Física enquanto componente curricular, que trata das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendendo-as como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e do patrimônio cultural da humanidade.

Com base nas seguintes manifestações da cultura corporal: jogos e brincadeiras, esportes, exercícios físicos, ginásticas, lutas, práticas corporais alternativas, práticas corporais de aventura e práticas corporais rítmicas, o documento propõe que se formule e sistematize os conhecimentos, propiciando a experimentação e apreciação das práticas acima citadas associadas à legitimação ético-política da Educação Física. Há ainda a expectativa de estabelecer toda esta proposição à função social da escola, assim como explicitar e organizar os conhecimentos de responsabilidade do componente curricular, possibilitando o diálogo com outras áreas e componentes curriculares, e por fim, elaborar estratégias de ensino e avaliação para os conteúdos, coerentes aos propósitos do componente na área das linguagens (BRASIL, 2015).

Nesse aspecto, Martiny, Florencio e Gomes-da-Silva (2011) salientam que ainda há carência de uma proposta pedagógica consistente para o desenvolvimento da Educação Física no âmbito escolar, principalmente que possa contemplar a formação de um sujeito emancipado, dificultando a consolidação da legitimidade da Educação Física na escola.

A falta de legitimidade apontada pelos professores de Educação Física foi colocada como um problema no âmbito escolar, quando se trata da relação com outros componentes que compõem o currículo, como aponta González; Fensterseifer (2009; 2010). Porém, para os autores, a especificidade pedagógica dessa dimensão da cultura é o principal componente que a diferencia dos outros, já que, com características distintas, compreende um saber-fazer, ou seja, um realizar corporal, que também contempla um conhecimento sobre esse saber. Entretanto, esse conhecimento sobre a prática não deve ser caracterizado somente pelo

discurso sobre a mesma, cabendo nesse aspecto, a compreensão crítica do contexto da prática, que também é vivenciada corporalmente.

Esses aspectos da especificidade da Educação Física foram abordados por Betti (1992), quando este aponta que, como nos outros componentes curriculares, a Educação Física também proporciona algum tipo de conhecimento, no entanto ele não pode ser desvinculado da vivência concreta. Nesse sentido, o autor explica que em busca da legitimação da Educação Física na escola, a partir da cultura corporal de movimento, se faz necessário compreender e repensar essa especificidade, a fim de possibilitar a construção de propostas com os conteúdos da Educação Física escolar, com maior clareza, compreendendo que, diferente dos outros componentes curriculares, é necessário uma ação prática experimentada corporalmente e compreendida conceitual e criticamente, pelos alunos.

Bracht (2010) explica que o entendimento de conteúdo em Educação Física foi marcado pela ideia de atividade, sendo essa predominantemente atividade física, enquanto que em outras disciplinas escolares o conteúdo sempre foi entendido como um conhecimento de caráter conceitual e predominantemente reflexivo. Dessa forma a aptidão física foi por muito tempo o critério fundamental não só para a seleção dos conteúdos, mas também para a realização da avaliação.

Essa perspectiva é reforçada por Brasil (2015, p. 115), que coloca como referência central para a estruturação dos conhecimentos em Educação Física, as práticas corporais. Dessa forma, o documento é claro quando menciona que: *A vivência dessas práticas corporais não é um meio para se aprender outros conteúdos, mas, sim, uma forma de gerar um tipo de conhecimento, particular, insubstituível.*

Betti (1994b) e Bracht (1999) apontam que na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica, associando o saber orgânico, ao sentir relacionado ao movimento e ao saber sobre esse movimento, então, numa dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores, na qual interagem o professor e o aluno, e as possibilidades da cultura corporal de movimento, por intermédio de várias linguagens (corporal, verbal, etc.).

Correspondentes aos saberes específicos do esporte na Educação Física, González e Bracht (2012) apontam os “saberes corporais” que reúnem os conhecimentos que se produzem, constroem e se manifestam com base na experiência ou na ação corporal – especificamente o “saber fazer”. Os autores contribuem significativamente, organizando a dimensão prática da Educação Física escolar, à medida que articulam o saber corporal com os saberes de ordem conceitual e de atitudes, eles inovam, propondo o saber corporal dividido em duas categorias, as quais são classificadas como saber para conhecer e saber para praticar.

Essa organização dos saberes corporais está relacionada diretamente com a disponibilidade do tempo de desenvolvimento do conteúdo e do tempo de aula na Educação Física escolar, já que o esporte não é o único conteúdo a ser ensinado, portanto, cabe ao professor decidir que percentual do tempo será dedicado a esse tema, e ainda pensar na escolha das modalidades esportivas que serão ensinadas nesse contexto (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Sob este ponto de vista, González e Bracht (2012) explicam como é a divisão do saber corporal. Assim, as duas categorias ou subeixos são: “o saber para conhecer” e o “saber para praticar”. O saber para conhecer, que é caracterizado por



uma vivência prática, possibilita uma experimentação mais restrita, sem grandes aprofundamentos no que tange ao saber corporal. Já o saber para praticar, também caracterizado por uma vivência prática, proporciona experimentação mais aprofundada e refere-se a um saber-fazer que permita ao aluno, participar do conteúdo abordado de forma proficiente e autônoma, dentro e fora do ambiente escolar.

A escolha do enfoque dado ao conteúdo, caracterizando o saber para conhecer ou o saber para praticar, pode ser orientada por diversos elementos que, como por exemplo, elementos estruturais (das escolas e dos espaços públicos de lazer), e/ou pela sua relevância social no contexto da escola e dos alunos, entre outros. Porém, não se trata de ensinar só o que é popular no contexto, mas de aprofundar a modalidade em que o aluno possa usufruir em sua vida, para que, assim, a aprendizagem se torne significativa a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Nesse alinhamento teórico, o saber para praticar requer uma organização que possa viabilizar aos alunos o saber jogar com propriedade de conhecimentos, para que ele possa praticar a modalidade ensinada em diversos contextos de sua vida. No entanto, esse aprofundamento da experiência prática está longe de formar atletas, nem almeja descobrir talentos, mas visa uma apropriação da prática que contemple um realizar significativo e autônomo, a fim de promover um empoderamento no que se refere a esse saber (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Assim, respondendo a pergunta: Qual esporte deve estar presente na escola? González e Bracht (2012, p. 12) apontam que não deve ser como esporte de rendimento, nem como esporte/lazer, nem como esporte escolar, mas sim, como o esporte-conteúdo, tendo a Educação Física a responsabilidade de *levar às novas*

*gerações esse conhecimento*. Dessa forma, não se pode mais reproduzir na escola, os códigos próprios de outras instituições, que nesse caso (esporte profissional de treinamento) vem apresentando valores excludentes e seletivos, como ressalta Kunz (2004), ao afirmar que o conteúdo esportivo na escola deve ser desenvolvido com vistas a formar sujeitos livres e emancipados, se referindo a competências de autonomia.

Dessa forma manifestamos, em concordância aos autores apresentados, a defesa de um aprendizado que permita ao aluno um empoderamento não só do jogo enquanto elemento cultural, mas o empoderamento de possibilidades de participação, já que no contexto do jogo estabelecem-se relações de poder, entre os que “sabem jogar” e os que “não sabem jogar”. E ainda, esse saber jogar refere-se não só ao perder o jogo por não jogar tão bem quanto o adversário, mas aos que não participam do jogo por não entendê-lo, e conseqüentemente não conseguem reconhecê-lo como oportunidade de participação, seja pela falta de conhecimento corporal para isso, seja pelo medo ou vergonha da derrota, e terminam por vivenciarem a situação de exclusão nessas práticas.

Dessa forma, é importante considerarmos que o termo *empowerment* ainda que não possa ser traduzido ao “pé da letra” como empoderamento<sup>1</sup>, ele pode ser identificado no contexto da educação como a busca pela emancipação, de acordo com a teoria sócio-política-educativa freireana. Assim, o termo emancipação é concebido como ação cultural para a libertação, consolidando-se em ações direcionadas ao empoderamento dos sujeitos, na medida em que: *empoderar se refere a um processo através do qual, pessoas ganham influência e controle sobre suas vidas e, conseqüentemente, se tornam empoderadas* (BAQUERO, 2012, p. 7).

---

<sup>1</sup> De acordo com Baquero (2012, p.27) é um conceito múltiplo e complexo, e não apresenta ainda uma tradução fidedigna para a língua portuguesa.

E nessa perspectiva, reportamo-nos a Freire (1997) que caracteriza a educação como um processo que ocorre nas relações, pois os seres humanos se educam mediados pelo mundo. O autor enfatiza que: *ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão* (p. 27), porque é na relação com os outros que ocorre a repressão, mas é através dela que também ocorre a libertação.

Entendemos, com tais influências, que o conhecimento liberta quando proporciona a reflexão sobre a realidade vivenciada, e nesse caso, quando se aprende realmente e significativamente o conteúdo. No nosso caso, o esporte, compreende um saber sobre e principalmente um saber corporal que caracteriza o saber para praticar. O aluno, ao se empoderar do conhecimento esportivo, constrói também, um rol de possibilidades de participação social.

A partir dessa visão de Educação Física, assim como as considerações sobre a busca pelo empoderamento dos alunos em relação aos saberes relacionados a ela, apresentaremos no item 2.2 a avaliação na escola.

## **2.2 Avaliação na escola**

A escola, desde o seu surgimento esteve voltada à obtenção de resultados, remetendo à necessidade de preparar pessoas para ocupar determinados lugares na sociedade. Para esse propósito, a avaliação tende a selecionar e julgar, promovendo exclusão dos menos preparados (LUCKESI, 2000).

Pessoa (2007) aponta que a avaliação escolar na perspectiva classificatória, tomou um caráter competitivo, baseado no mérito individual, reforçando a ideia de que o importante é vencer a qualquer custo, o que acaba por reproduzir a forma como a sociedade avalia os cidadãos. A justificativa para essa reprodução, de acordo com a autora, está relacionada à adaptação numa sociedade competitiva, em um ato de conformação a realidade posta. Essa afirmação expõe a influência do sistema econômico vigente na educação, expressa pela competitividade entre as pessoas.

Haydt (2008) explica que a escola ainda se preocupa com os números de aprovação/reprovação, assim como os pais que dão relevo às notas, e os professores que usam as notas e provas como meio de coerção dos seus alunos, para que se comportem conforme alguns padrões socialmente impostos. Nesse contexto, a avaliação assume caráter classificatório visando promover ou não o aluno de uma série para outra.

Essa visão competitiva da avaliação é expressa pelas notas e conceitos, que qualificam as pessoas, desvinculando essa etapa do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa dinâmica a avaliação se torna pouco importante, já que não busca o desenvolvimento do aluno, mas sim, classificá-lo.

Vasconcelos (1998) explica que há uma distorção no modelo de avaliação, do modo como está posto; o autor explica que a burguesia se utilizou da escola como elemento tanto de disciplinação para o trabalho quanto de inculcação ideológica, conformando as pessoas quanto aos seus lugares na sociedade. Sob este ponto de vista, a avaliação classificatória não foi inventada pelos professores, mas foi resultado de um processo histórico, político, social e econômico.

Nesse sentido, Luckesi (2001) salienta que a atribuição de notas e conceitos continua presente no âmbito escolar, ou seja, atendendo às exigências burocráticas da escola e do sistema educacional. Os professores têm que transformar em notas, ao final de cada bimestre (trimestre, semestre etc.), suas observações a respeito do desenvolvimento dos alunos, comparando os resultados de cada um, com a expectativa de resultado que ele e o sistema educacional atribuem. Essas exigências refletem em como os alunos se dedicam à aprendizagem. Nesse aspecto, o autor descreve: *O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar* (LUCKESI, 2001, p. 19).

Chueiri (2008), em seus estudos sobre as concepções pedagógicas que permeiam a avaliação no contexto escolar, verificou, inicialmente, que avaliar e examinar são ainda equivalentes, representando uma dinâmica de possibilidades de medir a quantidade de conhecimentos, operando num sistema de classificação com pares que se excluem, como por exemplo: maduro ou imaturo, capaz ou incapaz, forte ou fraco, bom ou mau, entre outros. Essa meta classificatória é constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade.

Luckesi (2005) aponta que é assustadora a concepção que as crianças e adolescentes estão construindo quanto à avaliação. Dessa forma, o autor destaca frases que escutou durante sua pesquisa, como: *Tirei 3,2, valendo 5* ou *Graças a Deus, já passei nessa unidade; com isso é mais fácil chegar ao final do ano com 28 pontos, necessários para a aprovação* (p. 28). Para o autor a avaliação é sustentada pela pedagogia do exame, pautada pela classificação, preocupando-se somente com o resultado ou produto em relação ao processo.

No entanto, Hoffmann (2004) aponta que a escola e a sociedade estão em constante transformação e, conseqüentemente, a avaliação também se transforma e se concretiza numa ação reflexiva sobre a ação, assim como, a realidade na qual se insere, e a necessidade de acompanhamento do aluno na trajetória de construção do conhecimento. Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de construção de práticas planejadas, que busquem problematizar situações sobre o mundo, a fim de superar as contradições, comprometendo-se em recriá-lo constantemente.

Caldeira (1997) defende que a avaliação não pode ter um fim em si mesma, e nem pode ocorrer num vazio conceitual, por isso deve estar delimitada por uma determinada prática pedagógica e dimensionada por um modelo de sociedade, de ser humano, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, e isso será expresso nas ações concretas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, pelo menos no campo conceitual, a avaliação vem se transformando, assumindo uma dimensão orientadora a fim de diagnosticar e verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos no processo de ensino e de aprendizagem (LUCKESI, 2005; HAYDT, 2008).

Conforme Chueiri (2008), o processo de avaliação, mesmo numa dimensão qualitativa, ainda continua sendo uma prática classificatória. A autora considera que houve modificações, como a redistribuição das provas e questões, que estimularam maior participação dos alunos a valorização da observação docente. Entretanto, ressalta a insuficiência para responder às demandas cotidianas, apontando que é preciso uma avaliação que ultrapasse os limites da teoria e da medida, buscando assim, a implementação de políticas educativas, que aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos,

vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação.

Para tanto, Luckesi (2000) explica que a avaliação pode servir de crítica, referente ao caminho percorrido, apresentando-se como ferramenta necessária no processo de construção dos resultados que se planejou produzir, assim como análise e redimensionamento da ação. Nessa perspectiva, a avaliação, enquanto prática comum no ambiente escolar deve ser organizada e programada de acordo com objetivos coerentes com o processo de ensino e de aprendizagem proposto.

Entendemos assim, que as formas de ensinar estão diretamente relacionadas às concepções de avaliação, para tanto Hoffman (2004) sugere que a avaliação deve ser mediadora, oportunizando aos alunos a expressão de suas ideias e a discussão, ao invés de oferecer respostas feitas, apontando o certo ou errado, ou a atribuição de pontos. Essa dinâmica requer que o professor auxilie os alunos, na superação de suas dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; assim como, transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos mesmos, em seu processo de construção de conhecimento.

Entretanto, essa coerência não é sempre observada no processo, já que ao longo da história, diversas concepções de avaliação se constituíram, e algumas, ainda hoje estão presentes na atual prática escolar, convivendo num mesmo contexto.

Haydt (2008) alerta para a constante preocupação dos professores a respeito da avaliação, pois, enquanto parte do trabalho docente, ela ainda carrega a função de verificar e julgar o rendimento dos alunos. Mas nessa dinâmica, ela reflete também a eficácia do ensino, e do trabalho desenvolvido pelo professor, pois

quando avalia o aluno o professor também avalia seu próprio trabalho. Nessa lógica, é responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas de avaliação considerando que esta faz parte da rotina escolar e precisa ser condizente com um trabalho que valorize o processo de ensino e de aprendizagem e não apenas o produto.

Freire (1996, p. 43) vem afirmar que: *É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática*. Nesse aspecto, há a necessidade de um redimensionamento da prática avaliativa, para que, a avaliação nesse processo se torne importante, no intuito de colher resultados, independentemente da resposta estar certa ou errada, pois os resultados possibilitarão a reflexão, indicando a continuidade e/ou ajustes no que foi planejado.

Sob a perspectiva da construção do conhecimento, Gimeno-Sacristán (1998) aponta que a avaliação é o meio pelo qual uma ou várias características dos alunos são analisadas. O conhecimento destas características nos oferece condições para, refletirmos sobre seus limites e potencialidades, considerando critérios ou pontos de referência, a fim de emitir um julgamento relevante em termos educacionais. Para tanto é importante a definição dos critérios de avaliação pertinentes aos propósitos da educação formal.

Luckesi (1990) esclarece que:

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver realmente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há de se estar interessando em que o educando aprenda aquilo que lhe está sendo ensinado (p. 80).



De acordo com Hoffmann (2004) a avaliação deve conter um “caráter interativo” e “intersubjetivo”, além da essencialidade do diálogo, superando o “caráter classificatório”, que tem na essência a competição e o individualismo.

Libâneo (1994) afirma que:

...a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (p. 195).

Luckesi (2001) mostra que a avaliação parte do processo que tem por objetivo verificar, coletando dados através de provas, exercícios, entre outros, em seguida, qualificar os resultados obtidos, de acordo com a correspondência destes e os objetivos propostos e, a partir desses dados, reorientar as tomadas de decisões em relação às atividades didáticas seguintes por meio de uma apreciação qualitativa. O autor não exclui os instrumentos avaliativos como provas ou exercícios, mas defende a necessidade de reflexão sobre como esses instrumentos estão sendo utilizados no processo. Observamos, neste encaminhamento, que a prática avaliativa e a prática educativa constituem ações que se completam ao final do processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, é preciso considerar as funções da avaliação, como explica Haydt (2008), ela pode ter três funções básicas: diagnosticar (investigar), controlar (acompanhar) e classificar (valorar), e de acordo com essas funções, existem três modalidades de avaliação, que são a diagnóstica, a formativa e a somativa.

A avaliação diagnóstica implica em coletar dados relevantes, que configurem o estado de aprendizagem dos educandos, é aquela realizada no início

de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de verificar se os alunos possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens, sendo essa modalidade de avaliação também utilizada para identificar eventuais problemas de aprendizagem (LUCKESI, 2001; HAYDT, 2008)

Assim, a avaliação diagnóstica também é importante para auxiliar o educando no seu processo de crescimento para a autonomia, e de autodesenvolvimento. Dessa forma, Luckesi (2001, p.175) aponta que: *a avaliação diagnóstica cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados.*

A outra modalidade de avaliação é a formativa, ela acontece durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, tem a função de aperfeiçoar e verificar se os objetivos foram ou não atingidos. De acordo com Haydt (2008), a avaliação formativa serve de controle, sendo realizada durante o decorrer do período letivo, e é através dela que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Porém, a avaliação formativa implica, por parte do professor, maior flexibilidade e vontade de adaptação, assim, a autora aponta que: *uma avaliação que não é seguida por uma modificação das práticas do professor tem poucas chances de ser formativa* (HAYDT, 2008, p. 07).

A terceira modalidade de avaliação é a somativa, ela acontece no final do processo de ensino e de aprendizagem, servindo para constatar o que o aluno aprendeu nesse período, contudo, serão atribuídas notas que serão divulgadas posteriormente. De acordo com Haydt (2008) a avaliação somativa, tem função classificatória, realizando-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento

previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Hoffmann (2005) explica que a avaliação somativa na maioria das vezes, assume uma dimensão que vai além de atribuir notas, tornando-se classificatória, promovendo uma concepção arbitrária, pautada na competição e no individualismo, que se estabelece nas relações entre professores e alunos, entre os alunos e entre os próprios professores.

Luckesi (2001) ressalta que quando a avaliação toma esse viés o que predomina é a nota, assim, os alunos concentram-se na promoção, ou seja, o importante é que tenham notas para serem aprovados e não na aprendizagem de um determinado conhecimento, nessa perspectiva, a avaliação só tende a classificar, e em nada auxilia a aprendizagem, já que ela não possibilita a qualificação da aprendizagem.

Perrenoud (1999) também alerta sobre esta lógica da avaliação somativa, na qual o produto obtido pelo aluno em situações programadas e definidas pelo professor materializam-se na nota, sendo esta, o objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Nesse sentido, ela empobrece a aprendizagem, com ações didáticas controladas, apoiadas na concepção classificatória, desfavorecendo a construção do conhecimento.

Dessa forma, a avaliação deve contemplar funções pedagógico-didáticas, fazendo cumprir os objetivos da educação escolar, a fim de favorecer uma atitude responsável por parte do aluno em relação ao estudo, como um dever social, partindo da avaliação diagnóstica, na qual identifica os progressos e dificuldades, que possibilitam a reflexão sobre o processo. Nesse sentido ocorre a valorização dos caminhos percorridos, e a avaliação serve para orientar as aprendizagens,

buscando reverter o fracasso através da mediação e intervenção ativa do professor (LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1999).

Além das concepções avaliativas, de acordo com Luckesi (2001), os professores têm grande dificuldade em avaliar, dada a histórica prática de exames escolares. Assim, de acordo com o autor, aprender a avaliar é uma tarefa emergente na atualidade, já que isso significa não só conhecer as produções teóricas sobre avaliação, mas também, aprender a avaliar na prática, para que possamos superar a repetição inconsciente das experiências avaliativas que tivemos enquanto alunos.

Para compreender a avaliação é importante recolocá-la no processo de ensino e de aprendizagem, pois fora desse processo ela não tem sentido.

Nesse aspecto Freitas (1995) aponta que a avaliação incorpora os objetivos, e estes apontam uma direção que está correlacionada a prática da verificação que ocorre no ato de avaliar. No entanto, o autor destaca quatro categorias que interagem dialeticamente, mas que apresentam pesos diferentes no trabalho pedagógico, sendo o par objetivo/avaliação apresentando-se de forma central, e orientando o par conteúdo/método, assim, por meio dos objetivos e da avaliação são tomadas decisões quanto ao conteúdo e método.

Na organização do trabalho pedagógico é importante dar foco à posição de dependência que se estabelece entre conteúdo e método em relação aos objetivos da avaliação, ou seja, a interação dialética entre conteúdo/método está modulada pela interação objetivo/avaliação, e essa compreensão permite entender o processo que se estabelece, numa relação direta entre objetivo, conteúdo e método. Contudo, se essa interação não prescindir os objetivos, por exemplo, esses não se entrelaçam com a avaliação, ocorrendo a fragmentação do processo, que perde o princípio educativo (FREITAS, 1995).

Segundo Freitas (1995) os objetivos nos orientam no caminho a seguir, e a avaliação é o momento concreto que permite o confronto com os objetivos idealizados anteriormente, desse modo o autor demonstra o poder da avaliação, afirmando que ela é a “guardiã dos objetivos” (p. 59).

Libâneo (1994) aponta que o objetivo está marcado por uma ação intencional e sistemática, que foi idealizada anteriormente pelas pessoas participantes do processo. Os objetivos podem compreender conhecimentos, habilidades e hábitos. Para atingir os objetivos tem-se que passar pelos conteúdos, que são conjunto de conhecimentos organizados pedagógica e didaticamente de forma que sua assimilação tenha significação e aplicação na vida dos alunos. Nesse sentido o autor apresenta o método como um conjunto de ações intencionais pelas quais se organizam as atividades de ensino para se atingir os objetivos de trabalho com relação ao conteúdo específico.

Freitas (1995), então, vem reforçar a necessidade de compreensão da avaliação como um processo contínuo de diagnóstico, com caráter formativo. Para tanto, é preciso retomar os pares objetivos/avaliação, com justaposição dialética com eles, e conteúdo/ método, sendo que os conteúdos e o nível de domínio sejam projetados, de forma que possibilite ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação, assim, os objetivos e a avaliação tornam-se orientadores de todo o processo.

Interpretando o que vários dos autores aqui apresentaram sobre avaliação, concordamos que ela é uma ação constituinte do processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de uma ação que não é única e nem isolada e, dentro das modalidades: formativa, somativa ou diagnóstica é realizada através de instrumentos

que precisam ser condizentes com a natureza do conhecimento que foi desenvolvido e os objetivos que se pretende atingir.

Conforme Luckesi (2000), os instrumentos devem ser adequados às habilidades que estamos avaliando; aos conteúdos planejados e realizados no processo de ensino; à linguagem, à clareza e precisão da comunicação; e ao processo de aprendizagem do educando.

Como afirma Vianna (1989), os instrumentos avaliativos estimulam e orientam a aprendizagem do educando desde que sejam meios válidos de mensuração e fidedignos nos resultados da sua aplicação.

Um instrumento de coleta de dados que não capte, de forma significativa e com qualidade, os dados necessários para o processo de avaliação, não será um instrumento adequado, podendo alterar completamente a realidade. Ressalta Luckesi (2000, p. 10): *Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade [...]*.

Segundo Haydt (2008), não é conveniente utilizar apenas um instrumento de avaliação, confiando somente em seu resultado, mas sim, utilizar recursos diversificados e instrumentos variados para um melhor aproveitamento do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, os instrumentos como: prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição etc. devem ter boa qualidade, para não incorrerem em práticas de injustiças a partir da avaliação.

Mizukami (1986) alerta para a errônea utilização de instrumentos que são baseados na reprodução da informação, pois não possibilitam a reflexão e a aprendizagem significativa. Denuncia a autora que:

Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciam a exatidão da reprodução da informação (p. 8).

Hoffman (2005) explica que os instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas, desta maneira o aluno também pode fazer os próprios registros, expressando o seu conhecimento em tarefas, testes, desenhos, trabalhos e outros instrumentos elaborados pelo professor. Da mesma forma, o professor também registra o que observou do aluno, fazendo anotações entre outros apontamentos. A autora aponta que quanto mais significativos forem os registros, melhores serão as condições do professor de adequar as ações educativas às possibilidades de cada grupo e de cada aluno.

Antunes (2002) ressalta a importância do retorno ao aluno daquilo e do modo como ele está sendo avaliado, para que ele possa entender o intuito da avaliação, assim como, para que ele e o professor tenham a clareza do processo de ensino e de aprendizagem, sua natureza dinâmica que evidencia a complexidade da prática pedagógica. De acordo com o autor, o foco de uma avaliação não deve centrar somente no conteúdo trabalhado, mas também na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos deste conteúdo em outros níveis de pensamento, outras situações e até mesmo outras disciplinas.

Entendendo que a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, os instrumentos são os meios utilizados para realizar essa coleta, buscando obter o máximo de informações sobre o desenvolvimento e o aproveitamento do aluno. Luckesi (2000) explica que um instrumento de avaliação da aprendizagem tem que

ser compatível, em termos de dificuldade, não sendo nem mais fácil, nem mais difícil do que aquilo que foi ensinado e aprendido.

Assim, de acordo com Fernandes e Freitas (2007), todas as nossas decisões são resultados de avaliações, e esse processo é complexo e relevante, por isso deveria contar com a participação de todos os envolvidos na relação de ensino e de aprendizagem. Há nesta indicação a preocupação em incluir o aluno no processo de ensino e de aprendizagem, viabilizando que ele participe como protagonista da construção do seu aprendizado, tornando-o responsável e consciente dos caminhos em busca do conhecimento, entendendo, porque, para que e como se aprende.

Sobre esse processo de participação do aluno, Charlot (2000) salienta que integrar o educando no processo de avaliação pode torná-lo não só sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende junto ao outro num grupo de iguais, construindo valores e, conseqüentemente, o próprio conhecimento. Segundo o autor, o aluno é um ser humano aberto que não se reduz ao aqui e agora, pois constrói o seu conhecimento nas suas relações com o mundo e com os outros seres humanos, sendo singular, com uma história única.

Gimeno-Sacristán (2005) reforça essa perspectiva do 'ser aluno', como uma experiência e uma condição social que estabelece identidades singulares, como uma classe social diferenciada e reconhecida e que, portanto, é preciso ser valorizada, em busca da construção de seus saberes e da sua formação como sujeito crítico e autônomo.

Após essa breve reflexão sobre a avaliação na educação, explicitando nossas considerações sobre a temática, assim como o tipo de avaliação que defendemos. Assim, expusemos a avaliação que preza pela formação de pessoas



críticas e participativas, que possam compreender suas limitações e refletir sobre elas, mas de modo que consigam avaliá-las e superá-las. Nesse entendimento, a avaliação enriquece a educação básica, assim como a Educação Física, pois se torna significativa em suas vidas, deixando de ser ações repressoras e excludentes.

Embora essas considerações permeiem nossos ideais, lidamos com inúmeras limitações, observadas no âmbito geral da educação, e que serão mais aprofundadas no âmbito da Educação Física escolar no item 2.3.

### **2.3 Avaliação na Educação Física Escolar: avanços e limitações**

A Educação Física escolar carrega influências de diversas concepções, conforme o modelo de sociedade e escola predominante em cada época. Essas concepções materializaram-se nas diversas práticas desse componente e consequentemente nas diferentes formas de avaliar.

Nesse sentido, a Educação Física na escola iniciou-se com práticas de ginástica (métodos ginásticos), culminando em 1930, a práticas chamadas de higienistas, preocupando-se principalmente com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício. Nessa época a medição e a execução correta dos movimentos eram a base da avaliação (BETTI, 1991).

Os ideais higienistas fundiram-se aos ideais militaristas, e os objetivos da Educação Física na escola passaram a ser vinculados, também, à formação de indivíduos capazes de suportar o combate e a luta, dessa forma, a avaliação cuidava

de selecionar os indivíduos "perfeitos" fisicamente, excluindo os menos habilidosos, a fim de contribuir para potencializar a força e o poderio da população (SOARES et al., 1992, DARIDO, 2003).

No entanto, após as grandes guerras, houve outras influências na Educação Física brasileira, principalmente do modelo americano denominado Escola Nova, com este, houve a valorização da perspectiva sócio-cultural, ao menos no discurso. Entretanto, essa concepção foi reprimida a partir da instalação da ditadura militar, período em que observou-se a ascensão do esporte, com a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo (DARIDO, 2003).

Com a ascensão do esporte, a partir década de 1970, houve na Educação Física escolar a predominância de uma avaliação caracterizada pela perspectiva tradicional e esportivista, com preocupação em avaliar o desempenho das capacidades físicas e habilidades motoras e técnicas relacionados principalmente a prática esportiva, nesse contexto, todos os estudantes eram submetidos aos mesmos testes, e não havia uma reflexão crítica sobre o que era aprendido (DARIDO, 2012).

Soares et al. (1992) explicam que essa concepção de Educação Física na escola, embora ainda presente, serviu como instrumento de exclusão, valorizando demasiadamente os que eram habilidosos nos esportes e, por consequência, criando aversão pelas práticas esportivas por muitos alunos.

A partir das denúncias e críticas e em oposição a esse modelo esportivista, tecnicista e biologicista, surgiram novos movimentos na Educação Física escolar a partir do final da década de 1970, e principalmente início dos anos 1980, que buscaram a valorização dos conhecimentos produzidos pelas ciências

humanas, culminando no desenvolvimento de novas abordagens de ensino que se diferenciavam de uma visão apenas biológica, proporcionando reflexões sobre a afetividade, a sociabilidade, a cognição, a criticidade, entre outras dimensões do conhecimento que visavam uma formação integral do aluno (DARIDO, 2003; KUNZ, 2004).

Assim, as abordagens de ensino da Educação Física são: Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural (apoiada nos Jogos Cooperativos), Saúde Renovada e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ainda que sejam consideradas as diferenças entre as abordagens, foi a partir delas que iniciou-se o rompimento com um modelo chamado de mecanicista, e as propostas metodológicas advindas influenciaram a construção da Educação Física enquanto componente curricular da educação básica. (DARIDO, 2003).

Com essas proposições iniciou-se a consolidação do objeto de estudo da Educação Física, que aqui optamos por utilizar “cultura corporal de movimento”, que, compreende as manifestações das lutas, danças, jogos, ginásticas, conhecimentos sobre e do corpo, assim como os esportes, e que devem ser desenvolvidos didaticamente nas aulas de Educação Física escolar (BETTI, 1996).

Na perspectiva da cultura corporal de movimento a avaliação deve servir para problematizar a ação pedagógica, e não apenas para atribuir um conceito ao aluno. Dessa forma, a avaliação deve ser contínua (diagnóstica ou inicial, formativa e somativa), englobando os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor; referindo-se aos conteúdos específicos (ao jogo, esporte, dança, ginásticas e práticas de aptidão física), considerando a qualidade dos movimentos e os conhecimentos a ele relacionados, com base nos conhecimentos científicos da área.

Contudo, é importante considerar os objetivos propostos buscando operacionalizar a prática avaliativa sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, e da sua capacidade de movimentar-se nas formas elaboradas por essa cultura. Assim, a avaliação tem características e dificuldades comuns aos demais componentes curriculares, mas também apresenta peculiaridades, sendo preciso considerar a amplitude da avaliação em Educação Física escolar (BETTI; ZULIANI, 2002).

Observa-se que a avaliação na perspectiva da cultura corporal de movimento não há uma metodologia específica, mas orientações que permitem ao professor explorar e inovar, experimentando novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, a fim de contribuir para a apropriação crítica da cultura contemporânea (BETTI; ZULIANI, 2002).

Nessa lógica, González e Fraga (2012), salientam que avaliar talvez seja a tarefa mais difícil do docente, e um dos principais problemas, pois os autores relatam que há uma desarticulação da avaliação com o contexto de ensino e de aprendizagem, ou seja, o que ocorre é a falta de proposições centradas nos saberes específicos da Educação Física.

Sob este ponto de vista, é preciso considerar a natureza do conhecimento desenvolvido no componente curricular da Educação Física, observando que este apresenta características diferentes da maioria dos demais componentes curriculares, pois está alicerçado na prática corporal, ou seja, na vivência das manifestações que constroem a cultura corporal de movimento, compondo um conhecimento que precisa ser vivenciado corporalmente e não somente verbalizado (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Freire (2009, p. 174) também ressalta a complexidade da avaliação em Educação Física em relação aos demais componentes curriculares. O autor aponta: *se é difícil avaliar a aprendizagem da escrita e da leitura, do cálculo, da geografia, etc., que dirá quanto à aprendizagem em Educação Física?* Essa problemática da aprendizagem do movimento é ressaltada, considerando a infinidade de fatores nele envolvidos, como a força muscular, a resistência, a agilidade, o equilíbrio, o ritmo, o sentimento, a cognição, a afetividade, entre outros.

Álvarez e Méndez (2002) explicam que o objetivo e a finalidade da avaliação devem fazer referência à natureza do conhecimento, e uma vez reconhecida tal natureza, esta deverá ter coerência com a avaliação proposta, já que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, condutas, atitudes e habilidades dos envolvidos.

Nesse sentido, o ato de avaliar em Educação Física escolar, está relacionado ao 'saber corporal', que implica um saber-fazer, que não pode ser confundido com um discurso sobre a prática, já que, se concretiza na compreensão crítica do contexto, que também é vivenciado 'corporalmente', ou seja, não é somente falar sobre o movimento, mas realizá-lo, dentro de suas especificidades e contextos, sem, no entanto movimentar-se com fim em si mesmo. Assim, os saberes corporais correspondem aos conhecimentos que se produzem, constroem e se manifestam com base na experiência e na ação corporal. E, nessa perspectiva são restritos e de pouco acesso, os instrumentos de avaliação que não recaiam na classificação de habilidades, isso devido às influências históricas da área, explicitadas no início do texto (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

De acordo com Betti e Zuliani (2002) a Educação Física na escola deve considerar as aprendizagens específicas, respeitando os processos evolutivos de maturação, e dessa forma incluir aspectos informais e formais, concretizados em observação sistemática/assistemática e anotações sobre o interesse, participação e capacidade de cooperação do aluno, autoavaliação, trabalhos e provas escritas, testes para avaliação qualitativa e quantitativa de habilidades e capacidades físicas, resolução de situações problemáticas propostas pelo professor, elaboração e apresentação de coreografias de dança, exercícios ginásticos ou táticas de esportes coletivos, etc.

Diversos estudos apontam a necessidade de repensar a avaliação em Educação Física escolar, como o trabalho de Bratfische (2003), no qual a autora também compartilha deste mesmo reconhecimento da complexidade do processo avaliativo e aponta que não se pode restringir a avaliação a procedimentos técnicos e aplicação de testes físicos, e nem mesmo deve ter a intenção de expor os alunos a situações de constrangimento, cuidando para que isso não afaste os alunos das práticas propostas.

Silva e Peric (2009) apontam que os avanços e superações na avaliação em Educação Física decorrem de iniciativas tímidas e de passos geralmente pequenos, partindo apenas da conscientização daqueles cuja tarefa é educar, mas ainda sim são importantes para a mudança da prática avaliativa que tanto almejamos.

Para Demo (1999), refletir é também avaliar, assim como planejar e estabelecer objetivos; possibilitando ações condizentes com a prática educativa.

Nessa perspectiva salientamos outros estudos no campo da avaliação em Educação Física escolar, como o trabalho de Novaes, Ferreira e Mello (2014) que

contribui na apresentação de um panorama desse contexto, visto que foi realizada uma revisão em quinze artigos sobre a temática. Os resultados encontrados apontaram para a prevalência de pesquisas que abordam a dimensão cognitiva, depois motora, e em seguida a atitudinal<sup>2</sup>; expressando também a tendência em avaliar o aluno através da autoavaliação, da observação docente e de trabalhos de pesquisa, estando os dois primeiros instrumentos presentes em todas as dimensões.

Darido (2012), com referência a estudos recentes, também aponta que ao contrário do que ocorria no passado, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência, utilizando provas teóricas, trabalhos escritos e as gravações em vídeo, assim como, as práticas de autoavaliação ou mesmo a avaliação entre os pares, por meio da observação da sua motivação nas aulas, do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras.

Dinelli (2011), com objetivo de compreender o olhar de um professor de Educação Física no dia-a-dia de sua prática avaliativa, revelou que confusões e contradições ainda são presentes, já que há grande foco no aprimoramento de determinadas capacidades cognitivas, além de preocupação com desenvolvimento da técnica na execução do movimento. Assim, mesmo o docente admitindo que não seja a melhor forma de avaliar, em determinados momentos ele remete a avaliação a um sistema de trocas e punição, argumentando que este foi o meio encontrado para que todos cumprissem as regras e valorizassem a avaliação, a fim de obterem uma nota ou conceito no boletim. No entanto, foram apontadas questões relevantes,

---

<sup>2</sup> Segundo Coll et al.. (2000), esta classificação corresponde às seguintes questões: “o que se deve saber?” (dimensão conceitual), “o que se deve saber fazer?” (dimensão procedimental) e “como se deve ser?” (dimensão atitudinal).

relacionadas às atitudes dos alunos, quando o professor realizava intervenções mediadoras e estratégias de resolução de conflitos por meio de suas aulas práticas.

Martins (2006) apontou que os professores carecem de estudos teóricos sobre a avaliação em Educação Física escolar, apesar de demonstrarem mudanças significativas, a autora ressalta que os testes físicos ainda estão presentes como recursos avaliativos, no entanto, são considerados menos importantes, ou seja, há um distanciamento dos aspectos físicos na avaliação. Esse fato é apontado, devido à carência de instrumentos mais interessantes que possam contemplar essa dimensão corporal do conhecimento. Nesse estudo também é evidenciado o desinteresse dos professores por propostas participativas que possam promover a inclusão dos alunos na construção do processo avaliativo.

No entanto, entre outros problemas, para Honorato (2014) a escassez de propostas avaliativas revela que alguns professores de Educação Física ainda apresentam dificuldades em compreender a função da avaliação, indicando que poucos têm consciência dos métodos avaliativos e grande parte deles não pratica a avaliação de forma contextualizada. Nessa amostra, a maior dificuldade apontada pelos professores é a falta de interesse dos alunos, argumentando que eles são pouco participativos. Nesse sentido, a autora evidenciou um grande equívoco por parte dos professores, já que a avaliação não está direcionada aos conteúdos, mas a atribuição de notas boas para os alunos preferidos e de notas baixas para os menos prediletos.

Sobre esse aspecto, Darido (1999), analisando estudos sobre avaliação, já apontava que poucos professores informam os alunos sobre os critérios que utilizam para avaliar, evidenciando a falta de iniciativa do professor para tratar a avaliação como um processo que interessa a todos. Isso implica em analisar, discutir



e propor novos instrumentos, e dessa forma pensar na participação dos alunos, como uma prática coletiva, entendendo que o aluno participa efetivamente na construção do seu aprendizado, analisando o que aprende, como aprende e porque aprende.

Nessa perspectiva Darido (2005), propõe a reflexão a partir das questões “Por que avaliar?”, “Quem avalia?”, “Como avaliar?”, “O que avaliar?”, “Quando avaliar?”. Assim, cada etapa do processo avaliativo, é colocada em pauta considerando as dimensões dos conteúdos: *conceitual* (conhecer os conceitos provenientes da área), *atitudinal* (postura referente aos componentes afetivos da aula) e *procedimental* (saber fazer, domínio prático).

Assim, as questões referentes às notas e atribuições de conceitos, foram levantadas entre os professores, como um impasse, à medida que muitos defendem que não seja necessário dar uma nota na disciplina de Educação Física e outros pleiteiam a nota como forma de legitimação da ação docente, e ainda outros que defendem que a avaliação seja apenas a frequência dos alunos nas aulas (DARIDO, 2005).

Essas constatações são indicativas do tamanho da problemática que envolve a avaliação em Educação Física escolar, haja vista os problemas da avaliação no contexto educacional somados aos problemas específicos da área, principalmente sobre os saberes corporais.

No entanto, González e Fraga (2012) explicam que: a crítica aos instrumentos de avaliação, com base na aferição e aptidão física, gerando incentivo à avaliação somente teórica, acabam por excluir a dimensão prática do ensino, ocasionando assim, a desconexão entre os objetivos de ensino e a avaliação, pois, para os jogos esportivos, que na maioria das vezes são os únicos conteúdos

tratados em aula, e normalmente não são utilizados procedimentos condizentes para avaliar os alunos em relação à aprendizagem desses jogos, principalmente em relação aos elementos técnicos-táticos, ocorrendo somente uma avaliação teórica referente ao histórico, regras e fundamentos do mesmo.

O trabalho de Foscarine e Fonseca (2010) mostra tal desconexão na pesquisa que objetivou compreender o processo de avaliação na Educação Física em escolas estaduais no Rio Grande do Sul. Os autores constataram que o principal foco da avaliação são os aspectos atitudinais subjetivos, com critérios como a participação, interesse, dedicação, evolução, superação e o comportamento dos alunos em diversas dimensões, sendo avaliados através de observações. Nesse aspecto, foi constatado que os professores buscam mudar a concepção tradicional da Educação Física, e para isso enfocaram somente os aspectos atitudinais.

Nesse ponto concordamos com o que os autores sinalizaram e problematizaram, sendo que *[...] dessa forma os conteúdos motores que são desenvolvidos ficam em segundo plano na avaliação do professor, diante disso corre-se o risco de ensinar uma coisa e avaliar outra* (FOSCARINE; FONSECA, 2010, p. 105).

Para Diniz (2006) a limitação da Educação Física escolar, se deve a pouca relevância pedagógica da mesma, principalmente no caso da escola tradicional. A autora afirma que falta *[...] um reconhecimento da avaliação como elemento fundamental para o desenvolvimento do discente e do processo de ensino e de aprendizagem* (p.32) e esse reconhecimento depende do aprimoramento dos professores em novas formas de se pensar a avaliação.

Dessa forma, após analisar estudos que abordaram o tema da avaliação em Educação Física escolar, foi possível indicar a falta de compreensão da

avaliação como parte do processo, por parte dos professores (ÁVILA, 2013); que a avaliação por meio das habilidades técnicas dos esportes ou ao domínio psicomotor, priorizando a aptidão física ainda é presente (BRATIFISCHE, 2003; XAVIER; FERNANDES, 2011); que ainda há fragmentação do conhecimento, numa dinâmica tradicional e, conseqüentemente, a incoerência na avaliação (NASCIMENTO, 2014); e ainda que há incertezas e inclusões quanto a avaliação na Educação Física escolar (DANTAS; MELO, 2010).

Para tanto, é apontada a necessidade de transformação da avaliação, incluindo a reflexão crítica do conhecimento e novas alternativas para essa proposição (NETO et al., 2012); outro apontamento é a valorização da avaliação para além da obrigatoriedade oficial (da escola), valorizando o processo e a reflexão sobre as aprendizagens (PAIM, 2002; SILVA, 2010); e ainda, a utilização de diversos e diferenciados instrumentos (XAVIER; FERNANDES, 2011);

Nesse cenário, são destacadas propostas ainda que tímidas (PAIM, 2002), mas que possibilitam incluir o aluno na construção do conhecimento e na avaliação participativa, ampliando as possibilidades de aprendizagens (FRÓES JÚNIOR et al., 2011; DANTAS; MELO, 2010). Tais propostas utilizaram instrumentos diferenciados, como portfólio, diários, filmagens, (MELO, 2011); já em outras proposições, foi anunciada a possibilidade de construção coletiva utilizando fichas individuais do aluno e do professor, registros iconográficos (fotos e desenho) e diário dos alunos, tornando a observação uma prática sistemática (SANTOS et al., 2014) .

No entanto, estudos como o de Novaes, Ferreira e Mello (2014), apontaram que, de modo geral, a avaliação não está mais pautada na aptidão física, e nas palavras dos autores: “infelizmente e ainda, na assiduidade e na participação dos alunos” (p. 2), indicando assim, uma forma reducionista de avaliar. Nesse

estudo foi sinalizado que professores e pesquisadores se distanciaram dos instrumentos motores, pelo fato de oporem-se a uma tendência tecnicista da Educação Física escolar.

O que podemos notar é que os estudos não contemplaram a avaliação dos saberes corporais no âmbito do 'fazer', sendo necessárias novas investigações neste campo. Isso também é reforçado por Santos e Maximiano (2013), ao apontarem a necessidade de se repensar a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, privilegiando o fazer com ao invés do falar de, e escrever sobre.

Considerando as especificidades, aproximações e distanciamentos, seja conceitual ou ideológica entre alguns autores, reconhecemos que os estudos contribuem positivamente para o debate na área, seja na comparação de metodologias de avaliação, relato de experiência, ou, mesmo que tímidas, algumas proposições.

Entre os problemas indicados acima e outros encontrados como resultado da investigação no trabalho de Mendes, Nascimento e Mendes (2007) foi apontada a dificuldade de uma solução imediata, já que caracterizam tal processo de mudança, como lento e demorado, impregnado de incertezas e dúvidas, rodeado de reflexões e reelaborações. Nesse sentido, é preciso perseverar e ser paciente, assim como promover novas investigações sobre o assunto.

Considerando o cenário apresentado, as pesquisas sobre avaliação em Educação Física se restringem aos apontamentos sobre a necessidade de mudanças, abordadas principalmente em pesquisas teóricas, e no que tange as pesquisas com intervenções, elas se preocupam em investigar a avaliação no contexto dos saberes sobre a prática e dos saberes das atitudes pertinentes a ela, desconsiderando a perspectiva do saber fazer ou do saber corporal, que na maioria

das vezes é negado e negligenciado. Como constatado por González e Fraga (2012), existe maior volume de referências a respeito da avaliação de saberes conceituais do que de saberes corporais, ou eles não são tão acessíveis aos professores.

Nesse sentido, observamos que as críticas contra os exames e testes físicos estão presentes em grande parte das pesquisas citadas acima, no entanto também não há proposições quanto ao “o que avaliar” e “como avaliar” com relação ao saber corporal, que caracterizam a especificidade do componente, enquanto práticas possíveis de participação social. Assim, as recentes pesquisas que enfocam uma intervenção prática, são importantes, porém, insuficientes para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Dessa forma, é possível observar, que os professores reconhecem a necessidade de mudanças na avaliação em Educação Física escolar, principalmente dos saberes corporais, pois os testes de habilidades e capacidades já não se encaixam numa visão de mundo democrática e inclusiva, cujo objetivo não é selecionar, classificar e medir (embora esses sejam conhecimentos e conceitos que podem ser abordados), sendo essa constatação evidente em quase todos os trabalhos estudados. No entanto, as opções restantes aos professores no que tange esses saberes corporais ainda são restritas, indicando a necessidade de reflexões e proposições sobre o assunto.

Com o intento de superar estas limitações das avaliações dos saberes corporais na Educação Física, González e Bracht (2012) indicam que o primeiro passo é esclarecer que os propósitos da avaliação em Educação Física, no que tange os saberes corporais, são os mesmos para qualquer outra aprendizagem. Assim, quando se ensina o esporte (e qualquer outra prática da cultura corporal de

movimento) é importante identificar as dificuldades iniciais e os conhecimentos prévios dos alunos, para que possam entender os avanços e as dificuldades em seu desempenho.

Com o interesse na falta de entendimento sobre a avaliação no contexto do processo de ensino e aprendizagem, Ramos, Ribas e Souza (2011) buscaram discutir a avaliação, especificamente no processo de conhecimento da Educação Física Escolar, produzindo um conhecimento, no sentido de desvelar os determinantes que constituem o ato de avaliar. Assim, os autores apontaram que a avaliação não se reduz a partes isoladas, e sim na totalidade do processo educativo. Nessa perspectiva foi evidenciada a relação com os objetivos, sendo a avaliação, apontada como uma categoria altamente complexa, que, juntamente com o processo de elaboração de objetivos, seleção, organização e sistematização de conteúdos, configura a realidade do conhecimento e o grau de apropriação da realidade.

A partir desse entendimento de avaliação em Educação Física, ela se transforma, alinhando-se às novas concepções de educação, que, de forma processual, enfoca um olhar qualitativo, que não contempla apenas atribuir nota, mas sim auxiliar o aluno a aprender, a partir do que ele traz de conhecimento em sua experiência de vida, implicando a percepção de suas facilidades e dificuldades, para que possa obter progressos em seu aprendizado. Distante de ser um instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve contribuir para o autoconhecimento do aluno na tomada de consciência de suas conquistas, num processo contínuo de diagnóstico da situação, oferecendo ao professor elementos para constante reflexão sobre sua prática (DARIDO, 2012).

Nesse sentido Ramos, Ribas e Souza (2011) explicam que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, é reflexo da compreensão do conteúdo-forma do ensino, que na disciplina de Educação Física, deverá promover a compreensão da lógica que envolve o seu processo avaliativo e que no contexto das aulas, expressam a transformação do jogo, sendo *do solidário em competitivo, do lúdico em agonístico, do prazer do jogo coletivo em incentivo à individualidade, etc* (p. 1). Os autores apontam que as práticas devem ser contextualizadas, permitindo uma reflexão sobre as relações sociais, engajada na construção de uma realidade menos opressora, contribuindo, para a ampliação do patrimônio da cultura corporal, desvelando o processo seletivo que antes era ocultado, e distanciado das funções educativas que deveriam ser proporcionadas pela aprendizagem. Por tais razões é sugerido pelos autores, inverter a lógica, fazendo-se necessário, que a Educação Física escolar, considere a busca de outros entendimentos e instrumentos de avaliação. Para tanto é valorizado o trabalho coletivo como formas de lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, os conteúdos, métodos, planejamento, avaliação, relação professor-aluno, bem como com a própria gestão escolar.

No entanto, Rodrigues e Galvão (2005) mostram que historicamente a organização e transmissão dos conteúdos tem-se caracterizado pela passividade por parte dos alunos, que aparecem como meros depositários de informações, realçando atitudes que dificultam a tomada de decisão e a emissão de opiniões, competências fundamentais para o exercício da cidadania. Dessa forma, a implementação de ações nas quais os alunos passam a ser protagonistas de seu processo de formação são muito relevantes, assim, os autores apontam a autoavaliação como um dos instrumentos de participação do aluno no processo.

De acordo com esses apontamentos, a avaliação em Educação Física, também pode incluir o aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem, a partir da reflexão e da construção coletiva, valorizando o seu conhecimento e a sua participação nos processos avaliativos nas aulas.

Lacerda (2000), a respeito da autoavaliação, esclarece que o próprio aluno tem que refletir sobre seu processo de aprendizagem, em busca da autonomia e do desenvolvimento das suas capacidades na qual, toma a responsabilidade sobre sua aprendizagem e seu crescimento, constituindo-se um mecanismo de experiência de si, estabelecendo novas relações de poder, entre os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando o desenvolvimento de sua auto-organização, seu autoconhecimento, autorregulação, sua autonomia, sua autodisciplina e sua autoestima.

Nesse sentido, Macedo, Brasil e Ferreira (2014) efetivaram uma proposta avaliativa com uso da autoavaliação em Educação Física escolar, com alunos do quarto ano do ensino fundamental. Nesse estudo foi possível apontar que a reflexão sobre processo de ensino e de aprendizagem permitiu que os alunos reconhecessem suas dificuldades e que vislumbrassem suas possibilidades. Quanto aos professores, possibilitou que estes pudessem identificar pontos de mudanças em seus modos de ensinar, adaptando-os à turma e ao contexto de atuação.

Charlot (2000) destaca que a relação com o saber é a relação com o tempo, e dessa forma, apropriar-se do mundo é a construção de si mesmo, pautada nas relações com os outros, surgindo dessa relação 'o aprender'. Assim, a demanda do tempo configura a história do ser humano e de seu patrimônio, na busca pelo aprendizado, este, ritmado por 'momentos' significativos, ocasiões e rupturas, desenvolvido nas dimensões do presente, passado e futuro.



Nesse momento, cabe-nos mencionar a influência para a Educação Física escolar, da principal avaliação nacional da educação básica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mesmo que brevemente, já que não seria cabível aprofundar nesse contexto.

De acordo com Beltrão (2014, p. 819) nos últimos anos é evidente que o *velho vestibular está sendo substituído progressivamente pelo novo ENEM, como instrumento de seleção dos candidatos ao ensino superior.*

Na tentativa de compreender os significados e as possíveis implicações desse exame na Educação Física escolar, Beltrão (2014, p. 835-836) aponta que o *sistema de avaliação da educação básica brasileira, o qual o ENEM faz parte, age no sentido de estimular a competição entre os alunos, e entre as escolas, entendendo que a competição gera qualidade.* O autor ressalta que é escassa a produção sobre a temática, por se tratar de um evento relativamente recente, mas levanta problemáticas que merecem ser destacadas na dinâmica curricular da Educação Física escolar: *o ENEM apresenta-se como um potencial condicionador do currículo escolar, o que pode acarretar em alterações no ensino da Educação Física nas escolas, tomando a lógica imediatista e utilitarista do vestibular.*

Assentados no que foi apresentado até aqui, nossos estudos darão foco à avaliação dos saberes corporais, mais precisamente na perspectiva do saber para praticar, no desenvolvimento do handebol enquanto conteúdo das aulas de Educação Física na escola, orientados pela Praxiologia Motriz e as abordagens táticas.

### **3. ENSINO E AVALIAÇÃO DO HANDEBOL NA ESCOLA: Praxiologia Motriz, Abordagens Táticas e o Saber para Praticar**

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre*  
(Paulo Freire).

Tendo em conta a trajetória histórica da Educação Física escolar e as concepções de avaliação juntamente com as considerações da mesma no âmbito da Educação Física na escola, que foram brevemente tratadas no item 1, abordaremos neste item 3 o ensino e a avaliação do handebol na escola, na perspectiva do saber para praticar, sendo orientados pela Praxiologia Motriz e pelas abordagens táticas apresentadas na Pedagogia do Esporte.

Buscamos assim, sucintamente, apresentar a Praxiologia Motriz (PM), e suas contribuições no entendimento sobre os jogos e esportes, para analisar o handebol a partir desse referencial teórico, a fim de orientar o trato com o conteúdo esportivo na escola. Para tanto, recorreremos a Pedagogia do esporte, com foco nas abordagens táticas de ensino dos esportes.

#### **3.1 O esporte na Educação Física escolar: contribuições da Praxiologia Motriz**

Denominada Ciência da Ação Motriz, a Praxiologia Motriz vem sendo construída há mais de 30 anos pelo francês Pierre Parlebas, trazendo através de seus elementos grandes contribuições ao desvelar o mundo dos jogos e esportes. Seguindo um caminho diferente, o conhecimento praxiológico não se constitui em uma nova abordagem da Educação Física, e sim em estudar e entender a essência dos jogos e esportes, mais precisamente no interior dessas práticas, o que é denominado de lógica interna, independentemente dos atores ou do contexto, (RIBAS, 2005, 2010, 2014).

Parlebas (1999/2008)<sup>3</sup> conceitua a lógica interna em: ações motrizes manifestadas a partir das regras ou normas de funcionamento dos jogos e esportes, ou seja, é a dinâmica que se estabelece no interior dessas situações motrizes. No que se refere à lógica interna são consideradas as características específicas de uma situação motriz (determinado esporte ou jogo) e as ações ou consequências que a situação demanda para outra ação correspondente, dando relevo aos aspectos específicos de uma modalidade que exige dos jogadores atuarem de determinado modo.

Ribas (2010) explica que na Praxiologia Motriz, todo jogo esportivo possui uma ordem própria e uma estrutura única decorrente de uma lógica, a partir da qual as inúmeras ações de jogo adquirem sentido. Nessa perspectiva o autor afirma que a Praxiologia Motriz estuda a Lógica Interna dos jogos e dos esportes representada pelas Ações Motrizes, que tem como base, os limites e as possibilidades determinadas pelos regulamentos.

---

<sup>3</sup> PARLEBAS, P. **Jeux, Sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice**. Institut du Sport et de l'éducation physique, 1999. Considerada a mais completa obra do autor, tem sua versão original publicada em francês, em 1999, no entanto a obra utilizada nesse estudo é a edição publicada em espanhol, em 2008.

Assim, as Ações Motrizes emergem através da lógica interna, que de acordo com Parlebas (1999/2008) são ações recorrentes da situação motriz específica, ou seja, ela se constitui em todos os movimentos realizados durante a prática de um jogo ou esporte, previstos pelas regras e normas de funcionamento da atividade, independente de seus participantes, mas que são diferentes de outras ações realizadas durante o jogo, como exemplifica Ribas (2014), quando aponta que num jogo de vôlei de praia é realizada a ação de tirar areia do rosto, movimento este, que muitas vezes é decisivo para o desempenho do jogador, no entanto, para a PM não é considerado uma Ação Motriz, pois não está previsto no regulamento.

Lagardera Otero; Lavega Burgués (2008) e Ribas (2010) explicam que o conceito de Ação Motriz tem um papel fundamental, pois estabelece a especificidade da PM, sendo que as ações de jogo manifestam-se como um sistema, no qual ocorre a interação entre os vários componentes, e que qualquer alteração nas características desses componentes modifica toda a dinâmica do sistema, alterando sua Lógica Interna. Nesse sentido, um jogo esportivo não esta entregue as subjetividades, ele se constitui de uma estrutura caracterizada pelo corpo de regras, que irá impor sua regra ao 'corpo' que atua do jogo, isso define as características objetivas do jogo, ou seja, a lógica interna, a qual irá gerar comportamentos, sejam eles os mais diversos possíveis, mas todos marcados pelas mesmas impressões impostas pelo regulamento.

Enquanto a Ação Motriz é recorrente e emerge da lógica interna do jogo (regras e normas), ela se concretiza nas Conduas Motrizes, que são formas de comunicações únicas, referentes a uma situação de imprevisibilidade que se configura no jogo. Nesse entendimento, a conduta motriz é mais que uma ação prática, ela é uma comunicação da pessoa em ação, carregada de sua história, suas

intencionalidades, vontades, anseios, enfim, ela é a expressão de sua individualidade (PARLEBAS, 1987, 1999/2008).

Lagardera Otero e Lavega Burgués (2008) e Ribas (2010) explicam que a Ação Motriz é o processo de adaptação da Conduta Motriz de um ou mais sujeitos ativos, em uma situação motriz particular. A exemplo disso, se considerarmos que cada parte do handebol constitui-se de encontros únicos, que se diferem uns dos outros, e se considerarmos que cada pessoa tem uma história particular, com acontecimentos originais, mas que interagem entre si a partir de uma mesma matriz, que é o jogo regulamentado, temos como entendimento que: a ação é constante, mas a conduta é flexível, subjetiva e única.

Considerando que cada um de nós possui um modo particular de manifestação motriz, expressa na sua conduta motriz, a PM detecta a importância desse campo do conhecimento, indicando o seu desenvolvimento à pedagogia, nesse caso a Pedagogia das Condutas Motrizes, na qual poderia configurar o campo da Educação Física (PARLEBAS, 1999/2008; LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2008, RIBAS, 2010).

Antes de aprofundarmos um pouco mais na PM, para realizar a análise da lógica interna do handebol, é preciso explicitar o conceito de esporte ao qual nos reportamos, já que o handebol configura-se como esporte moderno, reconhecido em competições mundiais.

Assim, de acordo com Parlebas (1999/2008), a partir de um “olhar praxiológico”, conceituar esporte é uma tarefa difícil, requerendo algumas explicações, já que o termo vai além da polissemia, sendo este, o ponto questionado pelo autor, pois, se um termo é aplicado a tudo, ele perde seu valor diferenciador, e acaba por não significar nada. Nesse sentido, a partir da PM o conceito de esporte

obedece a um conjunto de três critérios imprescindíveis, tanto que para o autor, a ausência de um deles faria o emprego do termo um verdadeiro abuso. Então, os critérios que caracterizam o esporte são:

a) Situação motriz: representa a especificidade do fenômeno, caracterizado pela dimensão motriz, diferenciando-o das situações somente verbais e cognitivas como o xadrez e truco, por exemplo, que se opõem a essa característica, já que não apresentam uma intervenção motriz.

b) Competição regrada: representa o contexto competitivo, diferenciando-o de outras atividades físicas/situações motrizes que não apresentem competição, como, por exemplo, a caminhada de rua, o banho de mar, etc.

c) Instituição/institucionalização: representa uma condição social, diferenciando-o de outras situações motrizes regradas em forma de competição, como é o caso do jogo 'queimado', por exemplo, que possui uma situação motriz e um conjunto de regras competitivas, mas não faz parte do grupo de situações motrizes que foram institucionalizadas e regulamentadas por um órgão oficial institucionalizado, assim, o jogo 'queimado' pode ser jogado com determinadas regras em uma região do Brasil, e com regras bem diferentes em outra região, o que não ocorre com o esporte handebol, por exemplo.

Respeitando esse conjunto criterioso, o esporte é conceituado, na PM, como uma situação motriz de competição, regrada e institucionalizada (PARLEBAS, 1999/2008).

A partir desses conceitos iniciais, retomamos o entendimento da lógica interna dos jogos e esportes, para apresentar o sistema da classificação dos mesmos a partir da PM, e revelar assim, a lógica interna do jogo de handebol.

A classificação das situações motrizes propostas pela PM parte da concepção da situação motriz, como um sistema em que o participante interage de forma global com o entorno físico e com os outros possíveis protagonistas. Assim, o primeiro critério de classificação é a presença ou ausência de companheiros identificada com a letra (C), e/ou adversários, indicada pela letra (A), e ainda o espaço de atuação caracterizado com a ausência ou presença de incerteza indicada pela letra (I), a qual pode ser imposta ou não pelo entorno físico no qual ocorre a situação motriz (PARLEBAS, 1999/2008; LAVEGA BURGÚÉS, 2008).

Essa combinação de fatores distribui as possibilidades de interação existentes nas situações motrizes de jogo e esporte. A primeira classificação indica a presença ou não da interação, assim, as práticas podem ser Psicomotrizes, nas quais não há interação. Nestas, o participante intervém sozinho, sem parceiros ou adversários interferindo na sua conduta motriz, ou seja, sua conduta motriz não depende da ação de interação com companheiros e nem adversários. Por outro lado existem as práticas Sociomotrizes, que possibilitam situações nas quais ocorre algum tipo de interação, seja somente entre companheiros, ou somente entre adversários ou ambos simultaneamente, assim, a conduta motriz do participante depende dessas interações (PARLEBAS, 1999/2008, LAVEGA BURGÚÉS, 2008).

Essa classificação ainda é organizada pela presença ou não de incerteza do meio (I), ou seja, existem situações motrizes em meio estável, e o ambiente não coloca qualquer incerteza ao praticante, são práticas realizadas em meio regular, previsível, chamado de domesticado. Entretanto, existem situações motrizes em meio instável, nas quais o ambiente coloca incerteza ao praticante, demandando deste último sua decodificação para agir, havendo a necessidade de 'ler' constantemente o espaço de ação, processando e tomando decisões para adaptar-

se a forma irregular e incerta do meio, que é chamado de selvagem. Como exemplo, citamos as práticas de *windsurf*, *surf*, canoagem etc. (PARLEBAS, 1999/2008; LAVEGA BURGUÉS, 2008).

Esses três critérios combinados: Companheiros (C), Adversários (A) e Incerteza (I), são conjuntamente indicados pelas letras (CAI), estas, codificam o sistema de classificação construído na PM, possibilitando a organização de oito categorias distintas de situações motrizes. Para facilitar a classificação utilizam-se as letras CAI, sendo estas apresentadas com um traço sobre a letra, se for indicado negação ou ausência do que ela representa. Para exemplificar essa marcação tomamos a prática psicomotriz realizada em meio que apresenta incerteza, como é o caso do surf, em que não existe interação entre parceiros e nem adversário, que seria representado da seguinte forma:  $\overline{\text{CAI}}$ . Essa indicação facilita a leitura de classificação dessa prática, como um sistema de códigos (PARLEBAS, 1987; 1999/2008; LAVEGA BURGUÉS, 2008).

Resumidamente, apresentaremos essa classificação com as oito possibilidades de interação e interferência do meio, que são codificadas pelo sistema CAI, de acordo com Parlebas, (1987; 1999/2008) e Lavega Burgués, (2008):

1)  $\emptyset$  ou  $\overline{\text{CAI}}$ : Psicomotrizes ausência de interação entre companheiro e/ou adversário (ausência de comunicação e contracomunicação praxica), e ausência de incerteza do meio. Ex.: corridas de velocidade, saltos e lançamentos no atletismo etc.

2)  $\overline{\text{CAI}}$ : Psicomotrizes ausência de interação entre companheiro e/ou adversário (ausência de comunicação e contracomunicação praxica) presença de incerteza do meio. Ex.: esqui, canoagem em águas correntes etc.



3)  $\overline{\text{CAI}}$ : Sociomotrizes de cooperação, ou interação somente de cooperação (ausência de adversários), meio apresenta-se estável. Ex.: patinação em dupla, frescobol, etc.

4)  $\overline{\text{CAI}}$ : Sociomotrizes de cooperação, ou interação somente de cooperação (ausência de adversários), meio apresenta-se instável. Ex.: mergulho em duplas, alpinismo em equipe etc.

5)  $\overline{\text{CAI}}$ : Sociomotrizes de oposição, ou interação somente de oposição (ausência de companheiros), o meio apresenta-se estável. Ex.: caratê, judô, tênis etc.

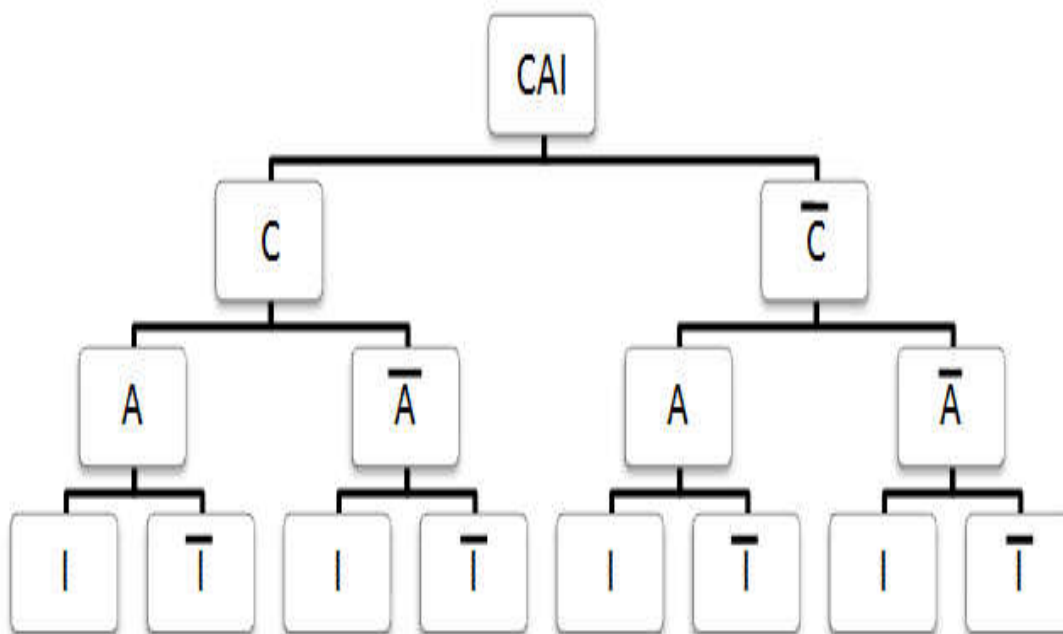
6)  $\overline{\text{CAI}}$ : Sociomotrizes de oposição, ou interação somente de oposição (ausência de companheiros), meio apresenta-se instável, ex.: *MotoCross*, regata de vela individual, maratona etc.

7)  $\overline{\text{CAI}}$ : Sociomotrizes de cooperação-oposição, ou interação de oposição e cooperação simultâneas, em meio estável, ex.: handebol, voleibol, futebol etc.

8)  $\text{CAI}$ : Sociomotrizes de cooperação-oposição, ou interação de oposição e cooperação simultâneas, em meio incerto ou instável, ex.: regatas com tripulação, corridas de bicicleta etc.

Para melhor visualização apresentamos a figura 1 representando essas interações.

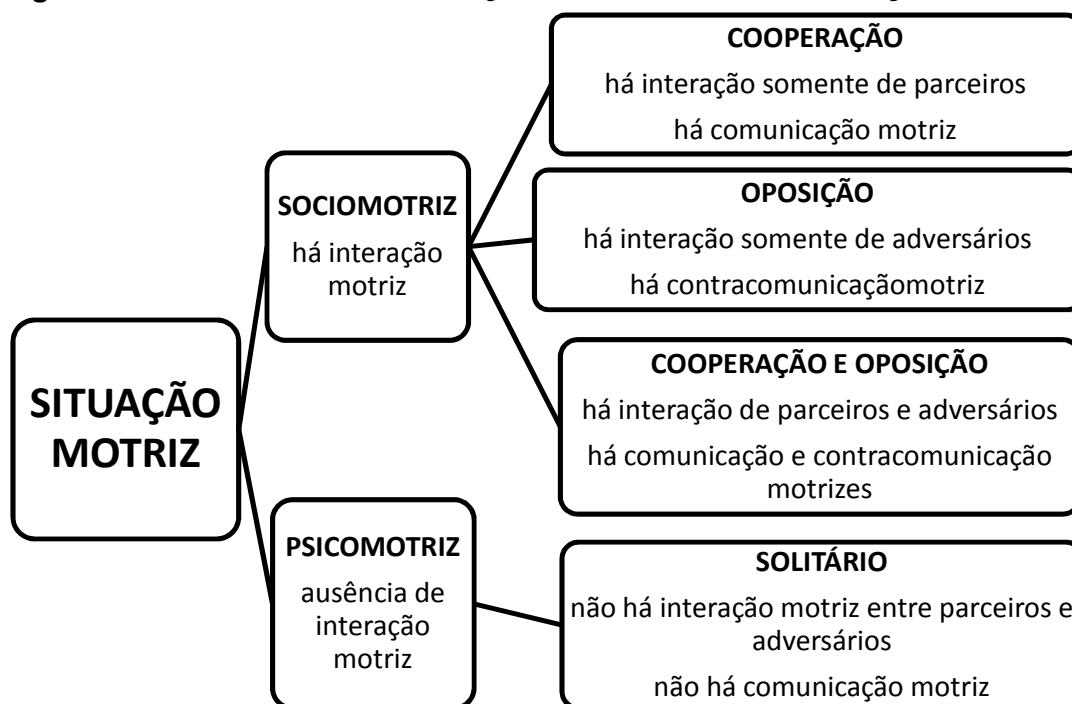
**Figura 1. Representação das oito categorias resultantes da combinação dos três critérios de classificação (CAI) da PM.**



Fonte: Adaptação de Parlebas, (1987; 1999/2008); Lavega Burgués, (2008).

Para melhor visualização desse sistema, apresentamos a figura 2 que contém somente as interações entre os participantes, não constando a interferência com o meio.

**Figura 2. Possibilidades de Interações Motrizes em uma Situação motriz.**



Fonte: Adaptação de Parlebas (1999/2008, p. 424).

Então, a partir da classificação (CAI), é possível compreender o handebol como uma prática de interação sociomotriz de cooperação (C) e oposição (A) simultaneamente, que ocorre em ambiente estável (PARLEBAS, 1987; 1999/2008).

Taborda (2014) destaca que as contribuições de Parlebas são significativas e inovadoras, já que a sociomotricidade, que é o conceito que fundamenta as condutas motrizes dos sujeitos nas situações de interação motriz, é referência de percepção, identificação, significação e decisões motrizes. Assim, o contexto de jogo é imprevisível, considerando as diferentes condutas motrizes dos jogadores, que podem interferir diretamente na leitura das informações e na operacionalização dos comportamentos motrizes de cada sujeito envolvido, que

deve, a todo o momento, se adaptar a este emaranhado de informações e interações oriundas do contexto de jogo.

Ao analisarmos o handebol a partir da PM, observamos que este se configura como uma situação motriz que demanda uma série de tomadas de decisões, decorrentes das interações entre os participantes, já que neste jogo o participante atua cooperativamente, interagindo com informações favoráveis aos seus companheiros (comunicação praxica), e em oposição, interagindo com informações enganosas aos seus adversários (contracomunicação praxica). Essas tomadas de decisões são chamadas na PM de Decisão Motriz, pois ocorrem a partir da imprevisibilidade do jogo de oposição, em busca de realizar pontos na partida (PARLEBAS, 1999/2008; RIBAS, 2014).

Observamos aqui que a Decisão Motriz se aproxima do conceito de Tática de jogo, que será apresentado no decorrer do texto.

Na perspectiva da PM, Parlebas (1996) apud Ribas (2014) explica que no jogo, a exemplo do handebol, todos os encontros ludoesportivos são diferentes e subjetivos, porém, partem de um corpo de regras que são impostas ao praticante na sua conduta motriz, ou seja, sua lógica interna faz gerar comportamentos diversos, mas marcados pelo mesmo 'carimbo'.

Sobre os conceitos relacionados à PM, Ribas (2010; 2014) indica certo cuidado ao tentar resumir o conhecimento praxiológico em dois ou três instrumentos de análise, já que se trata de um conhecimento denso e complexo, e para tanto requer um estudo aprofundado. Nesse sentido, assim como Ribas, escolhemos cuidadosamente, alguns termos que são relativos à teoria da Ação Motriz, que consideramos imprescindíveis para esse estudo.

Com o intuito de compreendermos melhor o handebol, utilizamos o Universal dos jogos esportivos, que é um importante instrumento de análise da PM, sendo caracterizado como: *modelos operativos que representam as estruturas básicas de funcionamento de distintas manifestações da cultura corporal [...] e que são portadores de sua lógica interna* (PARLEBAS, 2008, p. 463).

Esse modelo de análise construído por Parlebas referente aos jogos e esportes, é orientado pelas regras. Assim, é importante conhecer a estrutura e lógica interna do jogo ou esporte que se quer estudar, e dessa forma conhecer as possibilidades de ações do jogo, como se fossem a 'gramática' do mesmo, e ainda compreender a cadeia de ações lógicas que podem gerar-se em determinadas situações de jogo. A partir desse olhar é possível compreender as possibilidades e limitações práticas do jogo, ou seja, através dos critérios estruturais e lógicos, podemos analisar as práticas e indicar quais são mais cooperativas, por exemplo, ou, quais promovem a individualidade ou a coletividade; entre outros (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2008).

Assim, aprofundando a análise na lógica interna, utilizaremos os Universais dos jogos e esportes, que se constituem em um importante modelo de análise desses elementos, já que, identificam as estruturas objetivas que explicam a lógica interna, sendo eles: Comunicação Prática, Gestemas, Praxemas, Papel e Supapel, Sistema de Pontuação e Rede de interação e marca (RIBAS, 2014).

No entanto, para o presente estudo não utilizaremos o sistema de pontuação e nem a rede de interação e marca, pois a falta desses dois Universais não interfere na orientação desse estudo, entretanto reconhecemos importância de estudá-los e de maior aprofundamento no conhecimento praxiológico.

O primeiro Universal analisado é a Comunicação Prática, que representa as interações motrizes essenciais que caracterizam a tarefa motriz circunscrita no jogo. É evidenciada pela estratégia motriz dos participantes, e pode ser direta através de uma rede de comunicação (cooperação) e contracomunicação (oposição), ou indireta através dos gestemas e praxemas (PARLEBAS, 1999/2008).

Ribas (2014) partindo do olhar praxiológico, explica que a comunicação prática é uma rede de comunicação estabelecida nas interações de cooperação e oposição, já que num jogo sociomotriz de oposição-cooperação, as pessoas cooperam para opor-se ao adversário. Nessa lógica o handebol consiste num confronto (oposição) entre duas equipes que cooperam entre si (comunicação), e conseqüentemente, quanto melhor for essa relação, maior será a possibilidade de êxito nas ações de ataque e defesa. Assim, a comunicação prática na relação de oposição deve estar sempre vinculada à cooperação, pois elas ocorrem simultaneamente.

Em cada situação motriz de oposição-cooperação, essa relação ocorre de forma diferente, no caso do handebol, numa situação de ataque é preciso superar os defensores que formam a barreira a fim de proteger o alvo, próximos a área do gol. Essa ação é uma contracomunicação à ação de ataque, que se previa (arremesso), para tanto é preciso fazer uma leitura e interpretação da organização da equipe adversária. Nesse contexto, explicado por Ribas (2014), é possível indicar que essa orientação a partir das relações, que parecem ser tão óbvias, ainda é pouco utilizada em contexto de ensino.

Outra forma de comunicação prática, são os gestemas e praxemas, que se caracterizam por uma comunicação indireta. O gestema é a comunicação por meio de gestos codificados, que facilitam as ações de relação entre os jogadores.

São diferentes daquela comunicação através dos movimentos do jogo, dessa forma, Parlebas (1999/2008, p. 84) explica que essa comunicação é dada [...] *por modos de comunicação gestêmica (com ajuda de gestos, posturas e mímicas)* [...], como por exemplo, levantar a mão para pedir a bola no jogo de handebol, entre outras. Essa comunicação é decodificada não só pelos jogadores companheiros, mas também pelos adversários, e conseqüentemente, quanto mais sutil for o gesto, menos informação o adversário terá.

O praxema refere-se à conduta motriz, expresso no próprio comportamento observável do jogador, é um tipo de comunicação necessária a coordenação com um companheiro ou a leitura corporal da ação de um adversário. É estabelecido pelas regras que estruturam o jogo, interpretados como signos, provenientes da leitura corporal, como por exemplo, os desmarques, arremessos, deslocamentos, ações de defesa ou ataque em jogos de oposição-cooperação, sendo todas essas ações expressas na conduta motriz do participante (PARLEBAS, 1999/2008).

Essa perspectiva traz importantes contribuições já que o jogo esportivo de oposição-cooperação ocorre na dinâmica das comunicações e contracomunicações motrizes, e assim, é possível observar e melhorar tais comunicações, sendo essas contribuições fundamentais para uma mudança na forma de ensinar, pois no jogo a comunicação ocorre na interação entre os participantes, e em consequência disso, não faz sentido ensinar os gestos ou os movimentos descontextualizados e isolados sem a interação sociomotriz que o jogo promove. Sob este ponto de vista, é importante reconhecer e saber realizar a comunicação, a contracomunicação, os gestemas e praxemas, e que estes sejam ensinados no contexto do jogo, pois é nessa dinâmica que eles ganham sentido e significado (RIBAS, 2014).

No jogo de handebol, é possível caracterizar o comportamento dos participantes analisando suas estratégias de colaboração e oposição partindo do entendimento da lógica interna do jogo. Neste caso, a comunicação motriz é caracterizada pelas condutas motrizes realizadas com os companheiros em função da relação de oposição aos adversários, para alcançar um objetivo coletivo, e em contrapartida, a contracomunicação motriz é realizada pelos adversários para interceptar estas ações através de outras estratégias (PARLEBAS, 1999/2008).

Para tanto é importante reconhecer que a situação de oposição é presente em todo momento do jogo de handebol, e assim, o ensino de gestos técnicos em situação somente cooperativa não prepara para a prática de jogo, já que a cooperação e a oposição são simultâneas e constantes. Nesse sentido, apontamos que a cooperação ocorre a partir da oposição, ou seja, uma equipe age em cooperação com seus companheiros, e ao mesmo tempo, em oposição à outra equipe para atingir o objetivo de jogo.

Dessa forma, como apontou Ribas (2014) é importante ensinarmos aos alunos a interpretação dos gestemas e praxemas contribuindo para melhorar a leitura de jogo, para que possam antecipar-se nas situações que ocorrem, a fim de atingir o sucesso tático, e para tanto, também é necessário desenvolver o gesto técnico de acordo com as regras específicas para cada movimento, as quais limitam a forma como realizá-lo. Então, mais do que saber realizar tecnicamente um movimento é imprescindível saber quando e porque realizá-lo, necessitando para tal propósito que um conhecimento não seja dissociado do outro (tática e técnica).

Hernandez-Moreno (1998) um dos estudiosos da PM, enfatiza que a comunicação é um dos fatores fundamentais no processo de determinação da lógica interna de um esporte coletivo de oposição-cooperação, dela dependem o



comportamento dos jogadores e o desenvolvimento da ação motriz do jogo. Representa o fator mais importante do processo de interação e se evidencia em elevado número nas situações de jogo. Sua principal função é reduzir as incertezas entre os parceiros e ampliá-las entre os adversários, podendo ser manifestada verbalmente ou por meio de gestos.

Seguindo o estudo dos Universais, temos o Universal chamado de 'rol e sub-rol', como indicado na versão original da obra de Parlebas (1999/2008). No entanto, segundo estudiosos da área, entre eles Ribas (2010; 2014), estes termos no contexto brasileiro não são esclarecedores, e foram modificados para os termos 'papéis e subpapéis', para melhor entendimento dos mesmos no contexto de pesquisas no Brasil.

Dessa forma, a análise dos papéis e subpapéis do jogo contribui para entendermos as possibilidades de ações considerando as regras, a partir das diferentes situações de jogo, como por exemplo, o papel do jogador de linha quando esta com bola, o subpapel do jogador de linha em ataque sem posse de bola, entre outros. Nesse sentido, o universal "papéis e subpapéis" está relacionado ao estatuto que codifica o jogo (regras), compreendendo os comportamentos associados a esse regulamento, ou seja, através das relações que são estabelecidas no jogo, assim, é possível entender os setores de ações e os *status* sociomotores presentes no jogo (PARLEBAS, 1999/2008).

Nos jogos de oposição-cooperação os papéis e subpapéis são relacionados ao Jogador com a bola, Jogador sem bola da equipe que tem a posse (ataque) e Jogador da equipe sem a bola (defesa). Entendendo que os papéis são relacionados ao jogador com bola e subpapel aos jogadores sem bola, é natural que todos desempenhem papéis e subpapéis durante uma situação motriz, pois o jogo

acontece a todo o momento, envolvendo todos os jogadores. É importante observar que, como os papéis e subpapéis são relacionados às regras do jogo, eles são diferentes em cada situação motriz (PARLEBAS, 1999/2008; RIBAS, 2010; 2014).

Ribas (2010) aponta que a partir das interações sociomotrizes de cooperação-oposição, é possível elencar resumidamente as características comuns que estas apresentam; que são: 1) todo o participante é portador de mensagens; 2) mensagens claras e facilitadas para os companheiros; 3) dificultar a mensagem para os adversários; 4) necessidade de estabelecer processos de comunicação entre companheiros e de contracomunicação em relação a equipe adversária; 5) desenvolvimento de processos de tomada de decisões em relação aos companheiros e adversários (RIBAS, 2010).

Nessa perspectiva, Scaglia et al. (2013) nos mostram a necessidade de considerar que qualquer manifestação de jogo esportivo de oposição-cooperação, por possuir uma lógica interna intrínseca e inexorável, não pode se resumir mais ao aprendizado de gestos técnicos estereotipados e descontextualizados. Nesse viés, ressaltamos que o ensino ao qual nos reportamos aqui é o formal, que ocorre no âmbito escolar, sobretudo pelo reconhecimento da Educação Física como Pedagogia das Condutas Motrizes, através da PM.

Vale ressaltar também que existe um conhecimento também definido por Parlebas (1999/2008) que é conceituado como lógica externa dos jogos e esportes. Esse conhecimento trata das características do entorno de uma prática motriz, as quais envolvem os significados que ela adquire no contexto social e cultural, e que interferem na sua lógica interna, como por exemplo, a popularidade de um esporte num contexto social, culminando na produção de espaços de lazer para proporcionar sua prática, ou ainda, a interferência da relação entre a transmissão de partidas

pelas mídias acarretando mudanças nas regras, como ocorreu com o voleibol na década 1990; entre outras. No entanto, o foco do presente estudo recai sobre a lógica interna, já que nela se circunscreve os saberes corporais relacionados ao jogo de handebol.

Assim, orientamos nossa ação pedagógica com o handebol através dos conceitos e caracterizações das situações motrizes oferecidas pela PM, mas buscamos as proposições que contemplem o ensino para além dos gestos técnicos. Para tanto nos reportamos aos estudos da Pedagogia do Esporte e às metodologias de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JECs), que de acordo com Ribas (2010) vêm aproximando ainda mais os espaços pedagógicos e a dinâmica de ensino, que passam a ser orientadas por abordagens táticas, e que serão abordadas no item 3.2.

### **3.2 O ensino do handebol na educação física escolar: as abordagens táticas**

A Educação Física ou Pedagogia das Condutas Motrizes, conforme conceito da PM (PARLEBAS, 1999/2008), está inserida na educação básica como componente curricular obrigatório.

Entretanto, a Educação Física escolar estabeleceu equivocadas relações com o ensino do conteúdo esportivo, pois tende a desenvolvê-lo partindo de um modelo tradicional, que muitas vezes segue o viés do treinamento utilizado no esporte de alto rendimento. Essa relação, apresentada aqui como problemática,

indica à necessidade de se repensar a prática pedagógica com o esporte na escola (KUNZ, 2004; BRACHT, 2010).

Nesse sentido, González e Bracht (2012) apontam que o esporte no contexto escolar deve ser desenvolvido como o esporte-conteúdo.

Bracht (2010) explica que, com o entendimento sobre a função do componente curricular da Educação Física, que é a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento, as aulas passam a ter a função de, não só submeter os alunos a uma atividade física para “fortificar os corpos”, ou de desenvolver as técnicas esportivas; mas sim, de propiciar a construção de um amplo acervo cultural, que inclui também um saber corporal.

A crítica a esse modelo de ensino, chamado de tradicional surgiu devido a supervalorização apenas o gesto técnico, deixando o jogo em segundo plano, até que as habilidades sejam dominadas pelos alunos, ou ainda, na prática do jogo pelo jogo, sem preocupação com a compreensão do mesmo. São alvos de críticas dessa dinâmica de ensino, o foco dado a anatomia e a biomecânica do corpo e do movimento, promovendo práticas a partir da intuição e do empirismo, com estratégias de repetição de movimentos, seguindo muitas vezes a mesma rotina, enfatizando os resultados técnicos, apenas com o domínio de habilidades (GARGANTA, 2002; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Essas críticas ao método tradicional culminaram na proposição de metodologias de ensino baseadas em abordagens táticas, as quais enfatizam o modo como o aluno concebe e compreende o jogo. Tais abordagens valorizam o desenvolvimento da observação e da reflexão sobre a ação, à medida que promovem o ensino a partir da tomada de decisão no jogo (GARGANTA, 1998).

Nas abordagens táticas relacionadas aos JECs, o ensino do esporte privilegia o jogo a partir de suas características complexas e sistêmicas, considerando a compreensão do mesmo, e não sua fragmentação em técnicas, que nem sempre são transferidas para a prática (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Assim, é possível apontar que falta de conhecimento sobre propostas metodológicas que possibilitem uma compreensão da lógica interna dificulta o ensino do esporte na escola, e, conseqüentemente, o professor tenta reproduzi-lo como é feito no esporte de rendimento, desvalorizando-o como uma expressão da cultura (COSTA; NASCIMENTO, 2004).

Nesse sentido, Costa e Nascimento (2004) explicam que as críticas ao esporte no âmbito escolar deveriam recair principalmente, ao modo como o esporte é ensinado, referindo-se às metodologias mais adequadas. Nesse viés, os autores colocam a questão: *quais seriam então as metodologias que dariam conta desses objetivos?*(p. 51).

Respondendo a essa indagação, buscou-se refletir acerca de novas abordagens no ensino dos esportes coletivos, a fim de contribuir na perspectiva de construção de experiências e vivências gratificantes para o aluno, assim, são identificadas as abordagens que se preocupam com a articulação dos elementos técnicos e táticos, promovendo a construção de saberes durante todo processo de ensino e de aprendizagem dos jogos e esportes.

Reconhecemos que, embora existam diversas metodologias que contemplam uma abordagem tática, e que se enquadram nos processos de ensino e de aprendizado formal, e de aprendizagem intencional para o ensino das

modalidades esportivas, ressaltamos, que não iremos transitar em todas elas, mas em alguns apontamentos gerais, no que se refere às abordagens táticas.

Para conhecimento citamos as metodologias indicadas por Greco (2006, 2012) que são: o “Modelo da Educação Desportiva” por Siedentop; o “Modelo desenvolvimentista” por Rink; o “Escola da Bola” por Krüger e Roth; o método situacional exposto na “Iniciação Esportiva Universal” por Greco e Benda; o “Modelo da Competência nos Jogos de Invasão” por Musch; Mertens; Mesquita; Graça; e o “Modelo Integrado” por French.

Como apontaram, Graça e Oliveira (1998) é importante que se conheça os conteúdos, a pedagogia e os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de promover um ensino que de fato promova a participação efetiva do aluno, com experiências significativas.

Nessa perspectiva, Ribas (2010) aponta que no campo da Pedagogia do Esporte, as metodologias de ensino dos JECs para o cenário brasileiro, vêm aproximando ainda mais os espaços pedagógicos e a dinâmica de ensino. Há um destaque para autores como Claude Bayer, na França; Mesquita, Garganta, Graça e Oliveira, em Portugal; Hernández-Moreno e Riera, na Espanha, e no Brasil os estudos do professor Pablo Juan Greco com a obra escrita juntamente com colaboradores, chamada “Iniciação Esportiva Universal” em 1998, e ainda, a partir da influência da produção alemã, destaca-se o professor Klauss Roth com a obra “escola da bola”.

Ressaltamos ainda os estudos dos pesquisadores ingleses Werner, Thorpe e Bunker com a criação de um modelo de ensino dos jogos, chamado ‘Ensinando Jogos para Compreensão’ - *Teaching Games for Understanding* – TGfU, que de acordo com Graça e Mesquita (2007) tem as suas raízes num movimento

reformador do ensino dos jogos, iniciado nos fins dos anos 60 e anos 70 do século passado. A partir o TGfU os americanos Mitchell, Oslin e Griffin vêm desenvolvendo estudos sobre a temática, principalmente no âmbito escolar, desde décadas de 1980 e 1990.

Entre os estudiosos brasileiros, além de Greco, vêm se destacando tanto no campo da PM quanto dos JECs, autores como Ribas na Universidade Federal de Santa Maria – RS; Scaglia, Paes e Galatti na Universidade Estadual de Campinas – SP; Nascimento na Universidade Federal de Santa Catarina – SC; e González na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – RS.

Este parece ser o cenário de pesquisas sobre a Pedagogia do Esporte, que envolve os JECs, no entanto, precisamos considerar algumas diferenciações de concepções e terminologias entre eles, devido às influências dos contextos tanto da origem territorial, como de aplicação do estudo, já que muitos não tratam do esporte especificamente no âmbito escolar.

Nesse sentido, nos reportamos aos estudos sobre as abordagens táticas, caracterizadas nas metodologias de ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JECs), alinhando estes aos conhecimentos da Praxiologia Motriz, já que, como apontou Ribas (2010), os estudiosos dessas metodologias foram influenciados direta ou indiretamente, por ela (PM).

Entendemos que a organização dessas novas sistematizações metodológicas através da PM, contribuiu com instrumentos de compreensão da dinâmica e lógica interna de funcionamento de jogos e esportes, possibilitando novas organizações das práticas pedagógicas que passam a considerar a compreensão e o ensino das interações sociomotrizas de cooperação-oposição, sustentadas pelas características comuns que estas apresentam.

Reconhecendo os diversos estudos e as diferentes proposições metodológicas de ensino, optamos por dialogar mais diretamente com alguns referenciais, que são:

a) Os elementos da Praxiologia Motriz, já explicitados no item 3.1, devido à compreensão do mundo dos esportes e jogos que esse referencial proporciona, principalmente com os conhecimentos sobre as interações motrizes;

b) A proposta metodológica de Mitchell, Oslin e Griffin (1997) que, a partir do TGfU, considera a compreensão do jogo, através da reflexão sobre as ações desenvolvidas, e ainda, porque esta proposta contempla um instrumento de avaliação relacionado ao saber corporal, o qual será apresentado no item 3.3.;

c) Elementos estruturais e funcionais da qualificação do jogo, o conhecimento declarativo e processual, e de fatores que favorecem a compreensão do jogo em estreita relação com a PM, mas que abrangem metodologias apresentadas pela Pedagogia do Esporte com referência às abordagens táticas, principalmente aos estudos de Garganta (1998), Bayer (1994) e Greco e Benda (1998);

d) A metodologia dos esportes coletivos proposta por González e Bracht (2012), já que esta obra tem grandes influencias do TGfU, da Pedagogia do Esporte, e da PM, e ainda está organizada didaticamente com elementos para a prática pedagógica com os esportes coletivos.

Assim, a pedagogia do Esporte, refere-se ao estudo dos esportes coletivos, a fim de organizar, sistematizar, aplicar e avaliar procedimentos pedagógicos, contribuindo para formar jogadores capazes de lidar com os problemas do jogo; seja na oposição como na cooperação presente nesses jogos. Esse tipo de formação visa estimular a transcendência dos conteúdos e atitudes



tomadas na quadra, para além desta, através de um processo educacional para e pelo esporte. Nesse contexto, é valorizada a interpretação da situação de jogo, com o intuito de agrupar informações, para assim, encontrar a melhor solução aos problemas impostos pelo desafio principal do jogo (GALATTI; PAES, 2006).

Nessa perspectiva, o ensino empreendido a partir da observação e reflexão tende a incentivar o aluno a tomar decisões frente aos problemas que surgem durante o jogo, isso é possível quando é desenvolvida uma abordagem orientada pela tática do jogo (GRECO; BENDA, 1998).

Para tanto, de acordo com Garganta (2000, p. 51), *a tática é entendida como algo que se refere à forma como os jogadores e as equipes gerem os momentos do jogo*. Dessa forma, as experiências táticas devem orientar-se a partir da análise da estrutura do jogo, considerando a especificidade de cada esporte, a fim de organizar o planejamento de ensino de acordo com essas estruturas e a compreensão da mesma. Essa observação corrobora a importância de nos reportarmos aos estudos da PM, principalmente pelo conceito de tática ter proximidade ao conceito de Decisão Motriz.

Greco (2001) explica que a tática compreende os processos de tomadas de decisão, pautadas na capacidade de resolver com sucesso as tarefas ou problemas que as atividades apresentam, sendo que toda tomada de decisão, é uma decisão tática que surge a partir da compreensão do jogo e de sua lógica interna.

Então, Costa e Nascimento (2004) apontam que as abordagens táticas de ensino dos esportes coletivos, embora possuam enfoques diferenciados, integram ideias construtivistas e o modelo de ensino para a compreensão, sobretudo os estudos dos americanos Mitchell, Oslin e Griffin, a partir do TGfU.

Dentre os estudos que orientaram o trato com o ensino e a avaliação do handebol na presente pesquisa está a proposta do TGfU (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 1997) que é caracterizada pelo ensino jogos a partir de suas estruturas, considerando a lógica interna dos mesmos, trazendo elementos que se aproximam da perspectiva geral da Praxiologia Motriz (PARLEBAS, 1999/2008), ainda que se oriente por outra dinâmica de classificação de jogos esportivos.

Na proposição do TGfU, a solução dos problemas táticos é o foco do ensino e da aprendizagem, sendo necessário para isso: identificar os problemas táticos e os princípios dos jogos; reconhecer a complexidade tática para cada fase de aprendizagem; desenvolver a técnica a partir da necessidade tática; estimular a produção de conhecimentos sobre as táticas através de perguntas, principalmente sobre possibilidades de ações no jogo, a fim de solucionar algum problema tático elencado pelo professor enquanto conteúdo de aula (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

Entretanto, nessa proposta é realizada uma classificação dos jogos e esportes diferente da classificação proposta pela PM. Foi possível observar que não há um padrão de classificação, já que são considerados ora os elementos táticos e ora os equipamentos utilizados para classificar os esportes coletivos. De acordo com Mitchell, Oslin e Griffin (1997) os esportes coletivos são agrupados em: esportes de invasão (handebol futebol, basquete, etc.), esportes de rede e parede (voleibol, badminton, tenis, etc.), esportes de alvo (golf, sinuca, etc.) e esportes de rebatida e campo (basebol, softbol, críquete, etc.).

Contudo, a forma como é proposto o ensino e a aprendizagem é o que torna essa proposta significativa, embora o contexto no qual tenha sido desenvolvida, em muito se difere da realidade brasileira. Ela traz orientações e

mediações do professor ao aluno, que é levado a refletir e explicar sua ação no jogo, considerando as questões “o que fazer?”, “como fazer?”, “quando fazer?” e principalmente “por que fazer?”. Essas perguntas situam o problema tático de jogo, e são propostas em forma de questionamentos específicos durante a aula. A realização dessas discussões é promovida em toda situação didática, a partir do problema tático trabalhado como conteúdo de aula, referente ao conteúdo principal (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

Graça e Mesquita (2007, p.403) apontam a proposta TGfU como um modelo que considera o *aluno no processo de aprendizagem, colocando-o numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, de percepção, tomada de decisão e compreensão.*

Outro ponto significativo dessa metodologia é a proposição do ensino do esporte de oposição-cooperação organizado em jogos reduzidos ou modificados, em um ou mais elementos como: espaço, número de companheiros e/ou adversários, regras, alvo e bola; tomando sempre a referência do jogo formal. Isso garante que a situação de cooperação-oposição esteja sempre presente, contribuindo para a compreensão da lógica tática do jogo formal, antes de se preocupar com a aprendizagem dos gestos técnicos (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

Graça e Oliveira (1998), retomando o entendimento de lógica interna do jogo proposto pela PM apontam que a valorização dessa lógica coloca em evidência todas as estruturas e dinâmicas que caracterizam o jogo. Nela, os elementos não podem ser desvalorizados ou excluídos, o que causaria deficiência acerca do conhecimento da totalidade do jogo.

Para tanto, os jogos com o contexto mais simplificados devem garantir a lógica interna do jogo formal, a fim de facilitar e aumentar a boa relação do aluno

com este, dispondo de elementos para adentrar ao universo das percepções que se tem do jogo. Isso ocorre por meio das interações sociomotrizas; das fases do jogo; e do entendimento das dificuldades e facilidades manifestadas, possibilitando experiências positivas e significativas nos alunos em relação aos esportes de cooperação-oposição.

Leonardi (2013) aponta o jogo reduzido como sendo uma atividade que possibilita a apresentação do jogo formal de maneira mais simples e por meio de situações de igualdade numérica, na qual o jogador se defronta com atividades em que há manifestação das ações táticas individuais (um atacante contra um defensor) ou ações táticas grupais (dois ou três atacantes contra dois ou três defensores).

Nessa linha de estudos podemos depreender que para o desenvolvimento dos saberes corporais do jogo, parece ser importante a utilização de jogos reelaborados, com regras menos complexas, diminuição de número de jogadores ou em espaço reduzido, ou com adaptação de materiais, entre outros. Essa estratégia metodológica mostrou-se favorável à compreensão do jogo, desde que seja mantida a lógica interna semelhante ao jogo formal.

Atendendo a essa orientação, quando se cria um jogo menos complexo, com referência ao jogo formal, pode-se limitar o número de tomadas de decisões, devido à redução de algumas estruturas. Essa modificação no processo de ensino e de aprendizagem segue a lógica do mais simples para o mais complexo, sendo que as modificações objetivam delimitar as ações, e assim, proporcionar experimentações mais significativas, incentivando a construção de tomadas de decisão que facilitem a compreensão, leitura de jogo e conseqüentemente, a participação efetiva no mesmo. Espera-se que, dessa forma o aluno possa apropriar-se do saber para praticar.

Bayer (1994) salienta que nos jogos de oposição-cooperação, a partir das abordagens táticas, são desenvolvidas atitudes estratégico-táticas, a partir do conhecimento sobre a interação dos elementos que constituem a prática motriz, que podem ser organizados em elementos estruturais, que são: bola, alvo, parceiro, adversário, espaço físico e regras; e em elementos funcionais que tratam da organização funcional e operacional, e são caracterizados em: situação de ataque (conservar a posse de bola, progredir com a bola em direção ao alvo e atacar o alvo) e situação de defesa (recuperar a bola, impedir a progressão dos adversários com e sem a bola, proteção do alvo).

Taborda et al. (2013) ressaltam alguns critérios para a construção de uma proposta baseada na lógica interna dos esportes coletivos, assim, eles apresentaram a modificação do espaço, reduzindo-o para adequá-lo à disponibilidade motriz do iniciante, a redução do número de jogadores por equipe, para facilitar o jogo coletivo, e para possibilitar um maior número de intervenções pelo jogador; a utilização de materiais diferentes da prática formal como cones, bancos etc.; as regras apresentadas de forma simplificada, de acordo com o objetivo de cada jogo motriz proposto. Tais modificações objetivam a aprendizagem significativa dos comportamentos técnico-táticos, sempre com referência ao jogo formal.

Essa proposição é bem próxima do que defendem os estudiosos da pedagogia do esporte, e também do que foi proposto por Mitchell, Oslin e Griffin (1997) e podem ser chamados de jogos reduzidos ou jogos modificados.

Com tais perspectivas, as atividades de ensino precisam considerar as características do jogo formal, porém, com variações quanto ao número de participantes, espaço, tempo e regras, baseado nas estruturas funcionais, como

expostos nos exemplos a seguir: situações de 2x2 (oposição 2 contra 2), 2x1 (oposição com superioridade numérica dois contra um), 2x2+1 (oposição 2 contra 2 e um coringa), 3x2 (oposição com superioridade numérica três contra dois). Essas situações podem ser variadas de acordo com os objetivos e o desenvolvimento da prática, incluindo alterações quanto aos elementos estruturais da modalidade (espaço, alvo, bola, número de parceiros e adversários e regras) (GRECO; BENDA, 1998; GRIFFIN; OSLIN; MITCHEL, 1997).

Segundo Greco (2001), nessa dinâmica, o aluno pode entender mais sobre o jogo, compreendendo que a estruturação das tarefas tende a possibilitar uma reflexão crítica em relação à tomada de decisão e à execução das habilidades. A seleção criteriosa de situações que envolvam competição e autoavaliação favorecerá a contextualização dos conteúdos de aprendizagem.

Taborda et al. (2013) referem-se às estruturas funcionais dos esportes coletivos, considerando o nível de dificuldade e de complexidade da situação de jogo no processo de ensino e de aprendizagem, adotando a resolução de problemas, e a adaptação inteligente às situações motrizes provenientes do contexto de jogo, assim como nos modos de executá-las em situações reais, e na construção de condutas motrizes através do desenvolvimento da inteligência sociomotriz.

Nesse contexto, a estrutura funcional de jogo de oposição-cooperação, é constituída de um ou mais jogadores, que realizam tarefas de ataque quando em posse de bola, e de defesa sem a posse de bola. Essa classificação está vinculada aos princípios táticos da ação motriz, ou seja, nos desafios motrizes que a prática impõe aos participantes (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). É possível observar que os aspectos funcionais do jogo são semelhantes ao Universal do papel e subpapel

explicitados pela PM, evidenciando novamente algumas convergências entre esses estudos.

Leonardi, Gallati e Paes (2009) explicam que entender esses princípios pode não ser tão fácil para os alunos, e variam conforme a idade.

Nos estudos de Mitchell, Oslin e Griffin (1997) são apresentadas tabelas a fim de organizar a compreensão em relação aos problemas táticos e as soluções através das habilidades (com bola) ou movimentos (sem bola) possíveis e esperados, considerando a complexidade da aprendizagem de acordo com a faixa etária. Essa proposição da aprendizagem tática é realizada através de questionamentos dos mais simplificados em relação ao jogo, como: *Qual o objetivo do jogo?* E, posteriormente, mais complexos, como: *Qual o melhor posicionamento para realizar um arremesso?* ou *Onde você direcionaria seu arremesso para obter maior chance de gol?* ou *O que você faz quando está com bola e o adversário realiza a marcação?* entre outras.

Garganta (2002) e Greco (2006) apresentam o processo de ensino e de aprendizagem abrangendo os conhecimentos: declarativo e processual, sendo, o conhecimento declarativo caracterizado pelo “o que fazer”, referindo-se ao conhecimento baseado no acervo memorial do aluno, ou seja, da memória daquilo que ele vivenciou, seja o movimento, o ambiente e suas inter-relações, as regras, definições e outros fatos do esporte, assim como as dimensões corporais, culturais, psicológicas e físicas do movimento. Já o conhecimento processual contempla o “saber fazer uma determinada ação”, este saber fazer está relacionado com a solução de um problema, gerando a tomada de decisão referente ao movimento a ser realizado, ou seja, em como fazer esta ação ou habilidade.

Para melhor compreensão Greco (2006) aponta que o conhecimento declarativo é o conhecimento declarado, verbalizado ou descrito, que se constitui por um corpo organizado e baseado em fatos. Esse conhecimento possibilita ao professor reconhecer os modos como os alunos concebem e percebem o jogo, no entanto é diferente da percepção corporal cinestésica e intuitiva, ocorrendo de um modo mais racionalizado, uma vez que tal conhecimento é mediado pela linguagem oral e/ou escrita.

Já o conhecimento tático processual refere-se aos conhecimentos que podem ser executados e colocados em prática, a partir da decisão tomada pelo aluno, ou seja, a capacidade de tomar decisões e agir em uma situação real de jogo. Assim, é possível verificar nessas ações o domínio tanto dos aspectos cognitivos da tática como dos aspectos técnicos das ações relacionadas ao “como fazer”. Dessa forma, “conhecer o que” se refere ao conhecimento declarativo e o “conhecer como” ao conhecimento processual ou de procedimentos (GRECO, 2006).

É possível observar que esse conceito de saber fazer do conhecimento tático processual é bem próximo ao conceito de saber corporal para praticar apontado por González e Bracht (2012), o qual está sendo foco no presente estudo.

Nesse entendimento, o conhecimento tático processual pode corresponder ao saber corporal, que não se resume na simples execução de movimento, mas na sua realização a partir do conhecimento declarativo, ou do conhecimento sobre o jogo, diretamente relacionado às decisões motrizes ou táticas. Contudo o conhecimento processual contempla e complementa o conhecimento declarativo, na medida em que um está entrelaçado ao outro.

Então, observa-se que o conhecimento processual tem relação com a tática, que de acordo com Taborda et al. (2013) é a tomada de decisão ou decisão



motriz conforme indica a PM. Sendo assim, a decisão motriz reflete o nível de capacidade tática do praticante, considerando o nível de desenvolvimento cognitivo que o mesmo possui. Os autores ressaltam a necessidade de compreensão dos processos de tomada de decisão, que se concretizam no uso da informação para determinar a resposta necessária à solicitação manifestada no jogo esportivo. Nesse sentido, o processo de tomada de decisão pode ser entendido como a seleção do modo correto de agir, considerando as situações de jogo, o contexto atual e as experiências vivenciadas pelo aluno. Nessa perspectiva, a forma como o aluno percebe, entende e se movimenta em jogo, permite ao professor identificar as principais dificuldades e facilidades por meio da compreensão do mesmo. Essas formas de atuar oferecem informações para a elaboração de recursos didático-pedagógicos que mobilizem o acesso do aluno ao jogo elaborado.

Com referência ao conhecimento praxiológico, Greco e Benda (1998) ressaltam que ele possibilita uma forma diferente de interpretar a atuação do aluno, principalmente através da rede de comunicação motriz. Sendo assim, é possível afirmar que toda ação no esporte é geradora de uma reação, já que todo esporte de oposição-cooperação possui uma lógica interna, que rege o desenrolar da partida, e cada ação é composta por cada participante, ou seja, todas as ações estão condicionadas pelo parâmetro situacional, composto por tempo, espaço e situação. Esses autores defendem o 'método situacional' de ensino, o qual propõem jogos apresentados de forma em que os praticantes vivenciem situações o mais próximo possível da realidade do jogo, enfatizando o desenvolvimento da compreensão tática e dos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão.

Assim, para analisar o jogo de uma forma geral, partindo dos critérios: comunicação, ocupação espacial e a relação com a bola, Garganta (1998) organizou

o jogo em fases, para que o observador identifique características que permitam classificar as relações ocorridas no jogo, desde a organização anárquica, ou seja, estado de organização que não possui ações táticas e pouco conhecimento da lógica do jogo, até a organização estruturada, aquela na qual os alunos apresentam grande conhecimento da lógica do jogo. Para tanto, temos as fases do jogo, que são:

- **Jogo anárquico:** centralização na bola, problemas na compreensão do jogo. Nessa fase de jogo a comunicação predominante é a verbal, sobretudo para solicitar bola, o espaço é ocupado em função da bola sendo esta o foco da atenção, promovendo aglutinação em torno da mesma, havendo pouca ou nenhuma preocupação com o entorno.

- **Descentralização:** a função não depende apenas da posição da bola, a comunicação é ainda verbal, o espaço é ocupado em função dos elementos estruturais do jogo, e a bola é o foco da atenção em função da visão periférica.

- **Estruturação:** conscientização da coordenação das funções. A comunicação é verbal e gestual, o espaço é ocupado em função da tática individual e de grupo de forma orientada, e a bola é controlada em função da percepção proprioceptiva.

- **Elaboração:** as ações são inseridas na estratégia da equipe. A comunicação é predominantemente motora, o espaço é funcional, coordenado com as ações táticas coletivas, e a bola é controlada em função das capacidades proprioceptivas.

Hernandez-Moreno (1998), explica que a comunicação entre os jogadores é alterada de acordo com a evolução do entendimento do jogo, assim, quanto mais

próximo de um jogo organizado, menor a comunicação verbal e maior a comunicação através dos códigos “gestêmicos e praxêmicos”.

Nesse viés, apresentamos a obra “metodologia para o ensino dos esportes coletivos” de González e Bracht (2012) que compõe um material organizado de forma didática e acessível aos professores de Educação Física escolar. Essa proposta parece contribuir com a disseminação de uma perspectiva metodológica de ensino dos esportes, que aproxima os conhecimentos da áreas da PM e da Pedagogia do Esporte, apresentando muitos conceitos referente a elas.

Considerando a constatação manifestada por Costa e Nascimento (2004), ao dizerem que os professores não tem fácil acesso a esse conhecimento, e grande parte dele é empregado em pesquisas, principalmente as que tratam o esporte em outros âmbitos que não o escolar, essa obra traz grande contribuição para o ensino dos esportes coletivos de oposição-cooperação, na escola.

Nessa perspectiva, apresentamos alguns conceitos dessa proposta que nortearam nosso estudo, que são os elementos de desempenho dos jogos coletivos González e Bracht (2012) e foram organizados em elementos individuais e coletivos, que podem constituir ações a serem observadas. Na dimensão individual são: as intenções táticas (atuações/papéis e subpapéis do atacante com posse de bola e sem posse de bola e no defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola); as capacidades físicas (agilidade, força, velocidade, etc.); e as capacidades volitivas (empenho, liderança, etc. Na dimensão coletiva são: as combinações táticas e os sistemas de jogo. Na dimensão individual e coletiva simultaneamente destacou-se a estratégia.

De acordo com González; Bracht (2012) as Intenções táticas individuais são as normas básicas do conhecimento tático do jogo, que definem as condições e

os elementos a serem considerados para que a ação seja eficaz. Assim, o conhecimento do aluno recai sobre uma tática individual, que compreende o discernimento para adaptar-se de forma consciente diante de situações nas quais os participantes têm que escolher entre as diferentes alternativas, em função de seus adversários. Essas intenções podem ser observadas nos papéis de atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola.

É possível observar que alguns conceitos são adaptações ou releituras tanto com a Pedagogia do Esporte, assim como, da PM, mas que foram apresentados com uso de termos diferentes nessa obra. Sobre a tática, por exemplo, são observadas as funções e subfunções (de atacante com posse de bola, atacante sem posse de bola, defensor do atacante com posse de bola e defensor do atacante sem posse de bola), sendo estas funções adaptações de rol e sub-rol/papéis e subpapéis da classificação dos Universais da PM (PARLEBAS, 1999/2008).

Já as capacidades físicas, que são as demandas orgânicas geradas pela prática esportiva (resistência, força, velocidade, flexibilidade etc.), que compreendem um tipo de conhecimento do aluno, relacionado à aptidão física e a disposição funcional do indivíduo no desempenho da tarefa motora (confronto esportivo). Essas capacidades são observadas durante o jogo e após o jogo através de questionamentos sobre o cansaço, por exemplo, ou se o aluno consegue acompanhar o adversário ou não, e por que isso ocorre, ou ainda, se as finalizações são potentes, entre outras. Os questionamentos são colocados aos alunos a fim de promover a reflexão sobre suas capacidades físicas, a fim de melhorá-las, de forma consciente e crítica (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

As capacidades volitivas apresentadas, referem-se a um conjunto dos traços psicológicos particulares, demandados a um indivíduo ou grupo para atuar de forma adequada durante um jogo, através de suas atitudes. Essas capacidades podem ser entendidas como a reação ou maneira de ser em relação a determinadas situações colocadas pelo confronto esportivo. A observação dessas capacidades podem ser realizadas durante o jogo e após o jogo com questionamentos diretos a fim de realizar uma autoavaliação e indireto no caso da coavaliação ou avaliação entre pares. Para exemplificar os questionamentos numa situação de avaliação entre pares, eles poderiam ser: *Como você descreveria a atitude do colega em relação ao envolvimento com o jogo? Ele está motivado para jogar? Ele consegue jogar tranquilo? O colega observado se afoba? Pode-se dizer que está com medo? Disputa de forma leal todas as bolas divididas? Aparenta estar tranquilo ou ansioso? Por quê? É possível afirmar que se mantém concentrado ou em alguns momentos se distrai?* Entre outras (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Nesse caso, Costa e Nascimento (2004) apontam que a aprendizagem não pode ser associada somente às metodologias existentes, e que outros fatores devem ser considerados, além das capacidades cognitivas e motoras, podem ser consideradas a motivação para a aprendizagem, a relação professor-aluno e a complexidade das tarefas. Dessa forma, é importante utilizar os procedimentos de modo a orientar a prática pedagógica para que essas aprendizagens sejam desenvolvidas.

Observa-se que González e Bracht (2012) apresentam as 'capacidades volitivas' que tem um conceito bem próximo de 'motivação para a aprendizagem' citada por Costa e Nascimento (2004). Nesse sentido, essas capacidades compreendem algo que pode ser observado durante o processo de ensino e de

aprendizagem do jogo de oposição-cooperação – handebol. Esse aspecto também tem estreita relação com o conceito atitudinal exposto por Darido (2005) já que este trata das atitudes e valores a serem desenvolvidos junto aos alunos.

No aspecto das ações coletivas, González e Bracht (2012) apontam as combinações táticas, que correspondem à coordenação de ações individuais entre dois ou mais jogadores para conseguir os objetivos do ataque e de defesa, essas combinações requerem do aluno um conhecimento de tática de grupo, com noções das possibilidades de atuação, coordenadas com um ou dois colegas para dar continuidade a uma ação ofensiva ou defensiva. Podem ser observadas durante o jogo através do entrosamento do jogador com outro companheiro de equipe, na combinação dos movimentos com outro companheiro para tirar vantagem no ataque. Exemplos: Passar a bola para um colega ou deslocar-se rapidamente para receber o passe do mesmo colega e finalizar, ou ainda, se ocorre ajuda na defesa do atacante direto de um companheiro, quando este está em dificuldades, entre outras.

Referentes aos aspectos coletivos, ainda estão os sistemas de jogo, que se caracterizam pela estrutura que organiza a coordenação de todos os jogadores de uma equipe, que tem como missão manter uma estrutura de jogo em ataque, em defesa ou em transição (contra-ataque/retorno defensivo), estes sistemas compreendem um conhecimento do aluno relativo a tática coletiva, com regras de organização do jogo, relacionadas com a lógica da atividade, especificamente associada às dimensões da área de jogo, à distribuição dos jogadores no campo, com designação de papéis e alguns dos preceitos simples de organização. É possível observar durante o jogo, na atuação do conjunto da equipe, percebendo se o espaço no ataque é ocupado de forma equilibrada, ou se o espaço na defesa é ocupado de forma equilibrada, se há tendência de que os jogadores ocupem o

mesmo espaço na quadra ou não, e ainda se os jogadores sabem que posição ocupar em cada momento do jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Por fim González e Bracht (2012) apontam a dimensão que abrange simultaneamente elementos individuais e coletivos que é a Estratégia, que compreende um programa de princípios planejados ou concepções de desenvolvimento de jogo que precedem o confronto desportivo contra o oponente. Esse componente requer um conhecimento do aluno sobre as orientações estratégicas e diretrizes que indicam o modo como o jogo será conduzido pela equipe e a adequação da atuação individual aos princípios de jogo. Podem ser observadas durante ou após o jogo, em forma de autoavaliação ou coavaliação, com questionamentos relativos à organização antes de iniciar o jogo, sobre a combinação de formas de jogar programadas antes do jogo, a forma como utilizam ou se distribuem no espaço, entre outras.

A partir dessa revisão teórica, defendemos a perspectiva de que o processo de ensino e de aprendizagem no jogo de oposição-cooperação (handebol) seja baseado na compreensão do jogo, em que aluno tenha oportunidade de entender “o que fazer”, “quando fazer”, “como fazer” e principalmente “por que fazer”, orientado e conciliado por uma visão individual e de grupo, desenvolvendo o saber para praticar, considerando a importância do handebol no contexto social como possível prática de lazer, seja passivo ou ativo, carregando sua importância cultural na consolidação da prática enquanto manifestação humana.

Orientados e apoiados pelos estudos citados construímos a proposta com o ensino do handebol, buscando a compreensão do mesmo enquanto fenômeno esportivo cultural, objetivando o empoderamento da lógica interna dessa

modalidade, no que tange os saberes corporais para praticar esse esporte nos diversos contextos da vida do estudante, com autonomia e reflexão crítica.

O objetivo da proposta de intervenção com o ensino do handebol foi desenvolver o conteúdo que abrange também o conhecimento da lógica externa, (com foco no histórico da modalidade) e da lógica interna (com foco na compreensão da dinâmica de jogo, regras básicas, movimentos específicos, ações de ataque e defesa, em interações com os parceiros e adversários compondo a comunicação e contracomunicação, assim como atuação de forma autônoma nas decisões motrizes durante o jogo).

Ainda com foco na lógica interna, ressaltamos que os saberes para praticar envolvem os conhecimentos declarativos, ou seja, o saber sobre (conhecimento técnico, de regras, de como ocorre o jogo, como é a pontuação, entre outros) assim como o conhecimento tático processual que envolve uma atuação da pessoa no jogo ou conduta motriz, evidenciada a partir das decisões motrizes, na realização dos movimentos do jogo conforme as regras.

É imprescindível considerarmos o entendimento da tática, enquanto tomada de decisão ou decisão motriz, que a partir dos conhecimentos aqui suscitados, remete diretamente as interações motrizes existentes no jogo de oposição-cooperação, pois, é a partir dessas interações, seja entre parceiros ou adversários, que elas ocorrem.

No entanto, salientamos a dificuldade em avaliar, principalmente, o saber corporal na perspectiva do saber para praticar o jogo de oposição-cooperação – handebol.

Essa dificuldade na Educação Física escolar pode estar atrelada, pelo fato essa avaliação ainda carregar uma tradição de seleção dos alunos



reconhecidos como “talentosos”, e exclusão dos menos habilidosos. No entanto entendemos também que o desconhecimento do entendimento do jogo, como foi apontado, faz com que as propostas de avaliação sejam descontextualizadas, pois não há um objetivo traçado para o desenvolvimento do saber corporal.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a avaliação deve estar dialeticamente ligada aos objetivos, como apontou Freitas (1995), por conta disso, a avaliação dos saberes corporais na perspectiva do saber para praticar será tratado especificamente no item 3.3.

### **3.3. Avaliação dos saberes corporais: o saber para praticar o jogo de handebol**

Os saberes corporais, de acordo com González; Bracht (2012) compreendem o saber para conhecer e o saber para praticar. Nessa perspectiva o foco da avaliação compreenderá o saber para praticar, que caracteriza uma prática mais aprofundada do conteúdo, e conseqüentemente essa prática necessita ser calibrada, refletida e avaliada. No entanto, a avaliação relacionada a esse saber principalmente com o conteúdo esportivo nas aulas de Educação Física escolar recai, na maioria das vezes, em observação limitada às características técnicas, referentes aos fundamentos da modalidade esportiva.

Nesse sentido, defendemos uma proposição avaliativa que não se relacione à exclusividade da execução técnica de habilidades. Para tanto, o questionamento que envolveu a avaliação do saber para praticar foi o “O que

avaliar?” e “Como avaliar?” nessa perspectiva. Assim, buscamos mobilizar a reflexão sobre os recursos avaliativos a partir do ensino pautado nas abordagens táticas e na compreensão do jogo, com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física escolar, já que as perguntas elencadas remetem aos objetivos desse processo.

González e Fraga (2012) explicam que quando os procedimentos não condizem com a prática, conseqüentemente, as dificuldades iniciais são desconsideradas, o que não seria justo, pois os alunos trazem consigo suas experiências anteriores, enquanto consumidores e praticantes de diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

Com essa visão, é importante considerarmos os conhecimentos prévios que os alunos trazem sobre os esportes que estão sendo ensinados, pois estes poderão ajudar o próprio estudante a entender seus avanços e suas dificuldades em seu desempenho no jogo. Essas informações, também permitem ao professor identificar o progresso dos alunos e a eficácia do seu modo de ensinar, assim como estabelecer critérios de aprendizagem sobre um determinado tema (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; DARIDO, 2012).

Esse tipo de avaliação caracteriza um diagnóstico, que tem objetivo de conhecer as possibilidades e limitações que envolvem os participantes do processo, para que os professores juntamente com os alunos definam os objetivos a serem idealizados, referente ao conteúdo proposto.

Nesse contexto, retomamos a questão: O que avaliar? A resposta parece estar diretamente relacionada ao objetivo proposto para o ensino do handebol, que nesse caso é o saber para praticar. No entanto, o processo de ensino e de

aprendizagem envolve conhecimentos diferentes e que implicará em formas diferentes de avaliar.

Assim, retomando o que foi apontado por Greco (2006), o conhecimento desenvolvido referente ao jogo corresponde a dois tipos, o conhecimento declarativo que é aquele conhecimento declarado, mediado pela linguagem oral e/ou escrita, e que pode ser observado e avaliado, envolvendo o conhecimento sobre a prática, e sobre a atuação na mesma, podendo ser utilizados como recursos avaliativos, as rodas de conversa e discussões, assim como as autoavaliações e avaliações teóricas, com a proposição de questões objetivas e dissertativas sobre o conteúdo, como foi apontado por Luckesi (2001) e Haydt (2008).

No entanto, o saber para praticar está relacionado diretamente com o conhecimento processual, também chamado de conhecimento tático processual, que, de acordo com Greco (2006) é o “conhecer como”, que corresponde ao saber corporal relacionado à conduta motriz expressa frente às decisões motrizes.

Esse conhecimento processual foi negligenciado e confundido com ‘execução técnica de movimentos de jogo’, o que é considerado importante em todas as metodologias que utilizam a abordagem tática. No entanto, esse reducionismo foi o ponto de crítica e de estudos das novas abordagens, já que o foco do conhecimento não é a execução do movimento, e sim sua manifestação no jogo, ou seja, dentro de um contexto. Por isso é de extrema importância que os alunos reflitam sobre como, porque, para que, quando, se deve executar o movimento técnico.

De acordo com Costa et al. (2011) o conhecimento processual deve ser baseado no comportamento tático do aluno, ou seja, nas condutas motrizes observadas no jogo, a partir das interações motrizes.

Nesse sentido, reconhecemos a importância da PM no entendimento das interações motrizes, a partir da lógica interna do jogo de handebol, que é desenvolvido por meio de abordagens táticas, que visam a compreensão do jogo, buscando desenvolver um saber para praticar o jogo de handebol.

Assim, o movimento do aluno no jogo é muito mais do que uma execução técnica, ele é a conduta motriz, carregada de sua história e de sua individualidade. Ou seja, ensinar o esporte requer o ensino da leitura de jogo, do entendimento da sua lógica interna, das interações motrizes, dos papéis e subpapéis, dos elementos estruturais e funcionais, da comunicação praxica, dos gestemas e praxemas, etc.

Entrelaçado ao ensino e ao objetivo, que nesse caso é o conhecimento processual que permita ao aluno o saber para praticar, ou seja, que ele se empodere dos saberes corporais do jogo, para que possa usufruir dessa prática em diversos contextos de sua vida. Para verificar essa aprendizagem, a avaliação deve ser condizente com o objetivo, e assim, como saber se o aluno está empoderado desse conhecimento?

Leonardi (2013) apontou uma crescente preocupação dos estudiosos da área, no desenvolvimento de instrumentos que possam avaliar o conhecimento tático processual e os comportamentos táticos mais frequentes nos jogos esportivos.

Reconhecemos dessa forma, que existe uma crescente produção de instrumentos avaliativos referentes ao conhecimento tático processual, muitos estão sendo validados em pesquisas acadêmicas, e a maioria no âmbito do treinamento. Entretanto, iremos apresentar os dois instrumentos mais divulgados nos estudos da área, e que de certa forma são referência para os instrumentos mais recentes (COSTA et al, 2009; COSTA et al, 2010; COLLET, 2010; COSTA et al, 2011;

COLLET et al, 2011; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; DÜRKS, 2012; LEONARDI, 2013; GRECO et al, 2014).

Esse fato foi evidenciado por González e Fraga (2012), que confirmam as prioridades com a construção de instrumentos de avaliação, estas, têm sido para uso em pesquisas e não para utilização em âmbito escolar, mesmo considerando que os dois instrumentos que apresentaremos são amplamente citados em literatura da área para avaliação do desempenho de jogo dos alunos nas aulas de Educação Física.

Então, conforme as referências apontam, os dois instrumentos mais utilizados quando se trata do conhecimento tático processual, e que avaliam a compreensão em relação ao jogo, e são: o *Team Sports Performance Assesment Procesure* – TSAP e o *Game Performance Assessment Instrument* – GPAI. No Brasil esses instrumentos ainda são pouco conhecidos por professores de Educação Física escolar, como evidenciado no trabalho de Dürks (2012), sendo mais utilizados no âmbito do treinamento.

O TSAP foi desenvolvido por Gréhaigne, Godbout e Bouthier nas décadas de 1990, como um instrumento para providenciar informações sobre o desempenho dos jogadores no que refere aos comportamentos realizados durante a fase ofensiva do jogo (COSTA et al., 2009; COSTA et al., 2011; DÜRKS, 2012).

González e Fraga (2012) apontam que esse instrumento é mais utilizado nos esportes de invasão principalmente quanto aos comportamentos nos subpapéis de ataque. Foi positivamente testado com crianças a partir de dez anos, utilizando-se da coavaliação, também citada como avaliação entre pares nesse contexto.

O instrumento é composto de duas dimensões: a posse de bola por passe ou por aproveitamento (recuperação) de posse de bola, a partir de seis parâmetros.

Após fazer a observação e o registro desses parâmetros, a avaliação do desempenho do jogador é calculada com base em dois índices: volume de jogo e eficiência, que estão dispostos nos extremos de um nomograma de três escalas, no qual é possível valorizar o desempenho do jogador (COSTA et al., 2009; COSTA et al., 2011; DÜRKS, 2012; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Assim, as dimensões a serem observadas nos jogos coletivos de invasão são: 1) posse de bola em ações de bola recebida (passe) ou bola conquistada/recuperada; e 2) aproveitamento da posse de bola em ações de bola perdida (perdida pelo adversário), bola neutra (passe para progressão/circulação de bola), bola ofensiva (passe com possibilidade de gerar ponto) e bola exitosa (com conversão de ponto). Considerando essas dimensões, o TSAP apresenta uma planilha de registro para anotação do desempenho da equipe em jogos de invasão, com a orientação de marcação com uma (X) quanto à frequência das ações no quadro correspondente, que ao final é contabilizado e calculado através de fórmula específica (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

A figura 3 apresenta as planilhas de registro e a fórmula para cálculo proposta por Gréhaigne, Godbout e Bouthier (1997) apud González e Fraga (2012):

**Figura 3. Planilhas de registro e fórmula de cálculo do desempenho do TSAP**

FÓRMULAS PARA CÁLCULO DOS ÍNDICES E PONTUAÇÃO DE DESEMPENHO	
<b>Volume de jogo (VJ)</b>	= Bolas recebidas (BR) + Bolas conquistadas (BC)
<b>Índice de eficiência (IE)</b>	= $\frac{\text{Bolas conquistadas (BC)} + \text{Bolas ofensivas (BO)} + \text{Finalizações exitosas (FE)}}{10 + \text{Bolas perdidas (BP)}}$
<b>Pontuação de desempenho</b>	= Volume de jogo (VJ)/2 + Índice de eficiência (IE) x 10

Fonte: Gréhaigne; Godbout; Bouthier, 1997, p. 507.

**PLANILHA DE REGISTRO DO IASP PARA ANOTAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL EM JOGOS DE INVASÃO**

TSAP - JOGOS DE INVASÃO: OBSERVAÇÃO DO JOGADOR

Nome: ..... Turma: .....

Observador: ..... Data: .....

Registre a composição das equipes – companheiros: .....

Adversários: .....

Registre o nome do atacante/defensor direto do jogador observado quando a marcação for individual:

**Orientação:** observe as ações do jogador e marque uma cruz no quadro correspondente.

**Posse de bola**

<i>Bolas recebidas (BR)</i>	<i>Bolas conquistadas/recuperadas (BC)</i>

**Aproveitamento da posse de bola**

<i>Bolas perdidas (BP)</i>	<i>Bola neutra (BN)</i>	<i>Bola Ofensiva (BO)</i>	<i>Finalizações exitosas (FE)</i>

Adaptada de Richard et al., 1999, p. 338.

**PLANILHA DE REGISTRO DO TASP PARA ANOTAÇÃO DO DESEMPENHO DA EQUIPE EM JOGOS DE INVASÃO**

TSAP - JOGOS DE INVASÃO: OBSERVAÇÃO DO JOGADOR

Jogador observado ..... Turma: .....

Observador: ..... Data: .....

Duração do jogo: .....

**Orientação:** registre o nome dos colegas que compõem as equipes.

Equipe observada: .....

Equipe adversária: .....

**Orientação:** observe as ações do jogador e marque uma cruz no quadro correspondente.

Índices	Frequência	Total
Posse de bola		
Finalizações		
Finalizações exitosas		

Adaptada de Gréhaigne e Godbout, 1998.

O segundo instrumento de avaliação que apresentaremos é o GPAI, desenvolvido pelos americanos Mitchell, Oslin e Griffin, com o propósito de oferecer um instrumento útil e confiável para aferir o desempenho de jogo dos alunos, nas aulas de Educação Física, em diferentes tipos de esportes, de acordo com a classificação proposta por eles: invasão, rede e parede, taco e campo, e precisão. Esse instrumento permite observar e codificar comportamentos ofensivos e defensivos dos jogadores nos esportes coletivos, possuindo sete componentes: retorno à base, ajuste, tomada de decisão, execução motora, suporte, cobertura e marcação (COSTA et al., 2011; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012; DÜRKS, 2012).

De acordo com Leonardi (2013) e Costa et al. (2011), o GPAI é mais apropriado em níveis iniciais da prática, permitindo identificar comportamentos técnicos e táticos. Caracteriza-se por ser um instrumento formal de avaliação, destacando-se por permitir a avaliação do aluno com ou sem a posse de bola, durante a partida ou por meio de filmagens dos jogos, dependendo do contexto e da intencionalidade.

González e Fraga (2012) explicam que o instrumento apresenta sete dimensões de observação do jogo, possibilitando registro da atuação nos diferentes subpapéis, e também das distintas intenções técnico-táticas dentro desses subpapéis. Tomando como base as categorias, são sugeridas duas formas de codificação: a) sistema de registro de acontecimento, que é realizado através da coavaliação/avaliação entre pares, e b) sistema de pontuação, que está mais vinculado aos procedimentos de avaliação somativa.

Dessa forma, é possível avaliar, por exemplo, o envolvimento no jogo, através da soma do total de ações apropriadas, ao número de ações eficientes de habilidades, somadas ao número de tomadas de decisão inapropriadas. Outra



possibilidade de avaliação é o índice de tomada de decisão, que é obtido dividindo-se o número de tomadas de decisões apropriadas pelo número de tomadas de decisões inapropriadas. O instrumento pode ser simplificado em quantidade de categorias analisadas ou em simplificação dos conceitos avaliados, a fim de permitir que a avaliação seja realizada tanto pelo professor quanto pelos alunos, seja entre seus pares ou no formato de autoavaliação (LEONARDI, 2013).

Para melhor compreensão desse instrumento apresentamos a figura 4, com as dimensões de observação e as fórmulas para cálculo do desempenho do GPAI desenvolvido por Oslin, Mitchell e Griffin (1998) apud González e Fraga (2012).

**Figura 4. Planilhas de fórmula de cálculo do desempenho e de registro do GPAI**

FÓRMULAS PARA CÁLCULO DOS ÍNDICES E PONTUAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL NO GPAI	
Índice de desempenho	Cálculo
Índice de envolvimento no jogo	Número de decisões apropriadas + número de decisões inapropriadas + número de execuções eficazes + número de execuções ineficazes.
Índice de desempenho no jogo	$\frac{\text{Índice de tomada de decisão} + \text{Índice de execução das habilidades} + \text{Índice de apoio}}{3}$

Fonte: Oslin, Mitchell e Griffin, 1998, p. 234.

FÓRMULAS PARA O CÁLCULO DOS ÍNDICES  
E PONTUAÇÃO DE DESEMPENHO INDIVIDUAL NO GPAI

Índice de desempenho	Cálculo
Índice de tomada de decisão (ITD)	$\frac{\text{Número de decisões apropriadas}}{\text{Tomadas de decisão no total (soma das TD apropriadas e inapropriadas)}} \times 100$
Índice de execução da habilidades (IEH)	$\frac{\text{Número de execuções eficazes}}{\text{Total de execuções (soma de execuções eficazes e ineficazes)}} \times 100$
Índice de apoio (IA)	$\frac{\text{Número de apoios apropriados}}{\text{Total de apoios (soma de apoios apropriados e inapropriados)}} \times 100$

Fonte: Oslin, Mitchell e Griffin, 1998, p. 234.

**GPAI – JOGOS DE INVASÃO: FUTEBOL**

*Observação do jogador*

Nome: ..... Turma: .....

Observador: ..... Data: .....

Registre a composição das equipes – companheiros: .....

Adversários: .....

Registre o nome do atacante/defensor direto do jogador observado quando a marcação for individual: .....

**Orientação:** observe as ações do jogador e marque uma cruz no quadro correspondente

**Critérios de observação**

*Tomada de decisão quando se desempenha como atacante com posse de bola (ACPB)*

→ **Apropriada (DA):** observa antes de agir, chuta a gol quando está em condições favoráveis; passa a bola para um colega desmarcado; melhor, passa para um colega desmarcado em condições favoráveis de finalizar.

→ **Inapropriada (DI):** não observa antes de agir, chuta ao gol quando está marcado ou em posição/distância inadequada; não chuta quando está em condições favoráveis; passa para um colega que está marcado.

*Execução da habilidade*

→ **Eficaz (EE):** chuta com precisão e força a gol; passa com precisão, fazendo com que a bola chegue a uma distância e velocidade adequada ao colega; controla a bola quando recebe o passe.

→ **Ineficaz (EI):** chuta sem precisão e/ou força suficiente a gol; passa sem a direção e/ou a velocidade necessária para que a bola chegue ao colega; deixa escapar a bola quando recebe o passe.

*Apoio*

→ **Apropriado (AA):** movimenta-se procurando uma posição favorável para receber um passe do companheiro (cria linha de passe).

→ **Inapropriado (AI):** não se movimenta procurando uma posição favorável para receber um passe do companheiro (não cria linha de passe, fica "escondido" atrás dos defensores).

Tomada de decisão (ACPB)		Execução da habilidade (ACPB)		Apoio	
DA	DI	EE	EI	AA	AI

Adaptado de Oslin, Mitchell e Griffin, 1998, p. 243.

Fonte: Mitchell e Griffin (1998) apud González e Fraga (2012).

Sobre a possibilidade de avaliação dos jogos esportivos coletivos de invasão na escola, com uso do instrumento GPAI, Dürks (2012) aponta que ele proporciona novas concepções avaliativas, em contraposição a prática de exames, aproximando o diagnóstico aos objetivos propostos, a fim de facilitar o acompanhamento da progressão dos conhecimentos técnico-táticos, na perspectiva da avaliação formativa.

Dessa forma, González e Fraga (2012) explicam que é preciso reforçar a ideia de que o uso de instrumentos como o TSAP e o GPAI ajudam a potencializar a processo de ensino e de aprendizagem, diagnosticando os conhecimentos prévios ajustando o planejamento às necessidades da turma, oferecendo um retorno ao aluno quanto ao progresso em relação ao seu conhecimento. Nesse sentido, contribui por elucidar o conteúdo ao aluno, já que o mesmo passa a entender seu papel no jogo, e ao professor ajuda a dimensionar os progressos dos alunos, conferindo uma avaliação mais condizente e justa com o ensino dos jogos de oposição-cooperação - handebol.

No entanto, Leonardi (2013) aponta que tanto o TSAP quanto o GPAI avaliam apenas as ações individuais do jogador no ataque com bola e do jogador na defesa apoiando o defensor do jogador com bola.

González e Fraga (2012) afirmam que esses instrumentos são importantes para avaliação tanto diagnóstica, como formativa, sendo recomendado iniciar com a avaliação do grupo e somente depois passar para análise individual, considerando a faixa etária, mas, os autores ressaltam a importância de que os professores criem suas próprias planilhas, customizando e adaptando, de acordo com seu contexto e sua realidade de ensino.

Dürks (2012) sublinha que os aspectos que podem dificultar a utilização do GPAI recaem no excessivo número de alunos e no tempo escasso para o planeamento das unidades didáticas, dificultando a reorganização dos conteúdos durante o processo. Outra dificuldade pode ser a criação de critérios para a observação, assim como, determinar a progressão das aprendizagens de acordo com o nível técnico-tático dos alunos. Contudo é evidente o protagonismo discente no processo de ensino e de aprendizagem, colocando em parceria professor e aluno, favorecendo nesse sentido a autoavaliação dos alunos, com o professor atuando como um mediador.

Sobre a avaliação entre pares, Monteiro e Fragoso (2005) apontam que a partilha de experiências em situações de avaliação permite aos alunos maior autonomia na organização do seu trabalho e na construção das aprendizagens, promovendo melhor compreensão do erro, considerando o fato dos alunos chegarem a um consenso entre estes, permitindo-lhes perceber onde, como e porque errou.

De acordo com González e Fraga (2012) e Leonardi (2013), os instrumentos citados (TSAP e GPAI) foram desenvolvidos para atender as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem dos esportes, e a compreensão do jogo, e não o desenvolvimento de habilidades técnicas fora do contexto, desta forma, eles se constituem em possibilidades de análise que potencializam a leitura do desempenho dos alunos em situações de jogo formal ou reduzido e não das habilidades motoras em si.

Leonardi (2013) identificou em seu estudo sobre avaliação que, se ela for aplicada no mesmo contexto e sobre os mesmos conceitos trabalhados com os alunos, é possível fazer uso de maneira formativa dos dados obtidos por meio

desses instrumentos de avaliação. Nessa perspectiva, o aluno reflete sobre os resultados comparando consigo mesmo, a fim de melhorar sua aprendizagem do jogo. Com esse olhar a avaliação pode transcender, dando ênfase ao aluno, considerando seu desenvolvimento integral e indicando possibilidades de movimento, pensamento, sentimento que serão sugeridos a ele desenvolver.

González e Fraga (2012) ressaltam que esses dois instrumentos de avaliação mesmo sendo amplamente citados na literatura da área como instrumentos úteis para avaliação do desempenho de jogo dos alunos nas aulas de Educação Física, também tem suas fragilidades e não estão livres de críticas, nem são os únicos meios de se avaliar esses saberes, mas são ferramentas que possibilitam a reflexão sobre novas formas de avaliar as aprendizagens dos alunos.

Nesse viés, Moura et al. (2008) dão relevo à utilização das situações problema nos procedimentos pedagógicos de ensino dos jogos esportivos coletivos, destacando a ajuda na identificação das possibilidades e dificuldades, juntamente com os alunos, promovendo momentos de reflexão pedagógica acerca das ações. Esses momentos, também chamados de *feedback*, podem ser realizados principalmente através de rodas de conversas, possibilitando a tomada de consciência por parte dos alunos, através das situações problema e com a reflexão do porquê fazer, além de satisfazer as perguntas: o que fazer, como fazer e quando fazer.

Monteiro e Frago (2005) destacam que os alunos, ao passarem pelo papel de avaliadores, passam a ter uma visão mais concreta dos procedimentos que podem ser utilizados durante a avaliação de um trabalho escolar, desenvolvendo mecanismos de autocorreção, ajudando e partilhando saberes, recorrendo a uma

pedagogia ativa, cooperativa e contextualizada, pautada por uma avaliação formativa e formadora.

Villas Boas (2008) explica que a avaliação por colegas permite a participação dos alunos e aumenta a comunicação entre eles e o professor, possibilitando aos alunos reconhecerem suas necessidades a fim de melhorar orientando-se pelo grupo e pelo professor. Outro aspecto mostrado pela autora refere-se às atividades a serem avaliadas, já que, sabendo desse fato, os alunos poderão realizá-las com mais empenho e prazer. No entanto a autora ressalta a importância de realizar essa avaliação com intenção formativa e não classificatória.

No âmbito da Educação Física, buscamos superar a prática da avaliação esportivizada e descontextualizada, restrita a execução de movimentos, e buscamos caminhar no sentido da avaliação dos saberes corporais, considerando a especificidade do componente curricular e a compreensão do jogo na perspectiva do saber para praticar, pautados nos recentes referenciais produzidos na área.

Consideramos também os saberes relacionados às atitudes e aos conceitos, entretanto, por centrarmos nossos estudos nos saberes corporais buscamos focar a avaliação para além dessas dimensões, considerando a construção de recursos avaliativos que contemplem os saberes corporais, em especial: “o saber para praticar”.

Nesse sentido, apresentamos nesse item 2.3 algumas possibilidades para a avaliação do saber corporal no esporte, na educação física escolar, as quais buscam valorizar o processo e as relações que se estabelecem no mesmo, considerando o aluno como participante na construção do conhecimento. Buscamos apresentar a avaliação empreendida de forma reflexiva e dialogada numa ação coletiva e transformadora.

Mas, tratando da especificidade do conteúdo que é o Handebol, cabe agora explicitar as características desse esporte, pois considerando as orientações da PM (PARLEBAS, 1999/2008), ele se caracteriza por apresentar uma situação motriz, e um código de regras regulamentado por uma instituição oficial responsável por essa regulamentação. Assim, apresentaremos as características básicas dessa modalidade esportiva, no que se refere à lógica interna, às interações motrizes, aos papéis e subpapéis, e ainda, a algumas de suas regras a partir do órgão que regulamenta o Handebol no Brasil, que é a Confederação Brasileira de Handebol – CBHb, buscando caracterizá-lo.

### **3.4 Caracterizando o Handebol**

O jogo de handebol é um jogo de oposição e cooperação simultâneas, ou seja, são duas equipes que se confrontam buscando a posse de bola através de movimentos específicos que são limitados pelas regras do jogo, as quais, o caracterizam fazendo dele um jogo único. Dentro da equipe os companheiros se organizam cooperativamente para obter a posse de bola e atingir o alvo protegido pelo adversário.

O espaço no qual ocorre o jogo é uma quadra com linhas demarcatórias que formam um retângulo com 40 metros de comprimento e 20 metros de largura. As linhas demarcatórias consistem em duas áreas de gol e uma área de jogo. Os lados maiores são chamados de linhas laterais e os lados menores são chamados

de linhas de gol (entre os postes da baliza) ou linhas de fundo (em ambos os lados da baliza) (CBHb, 2015).

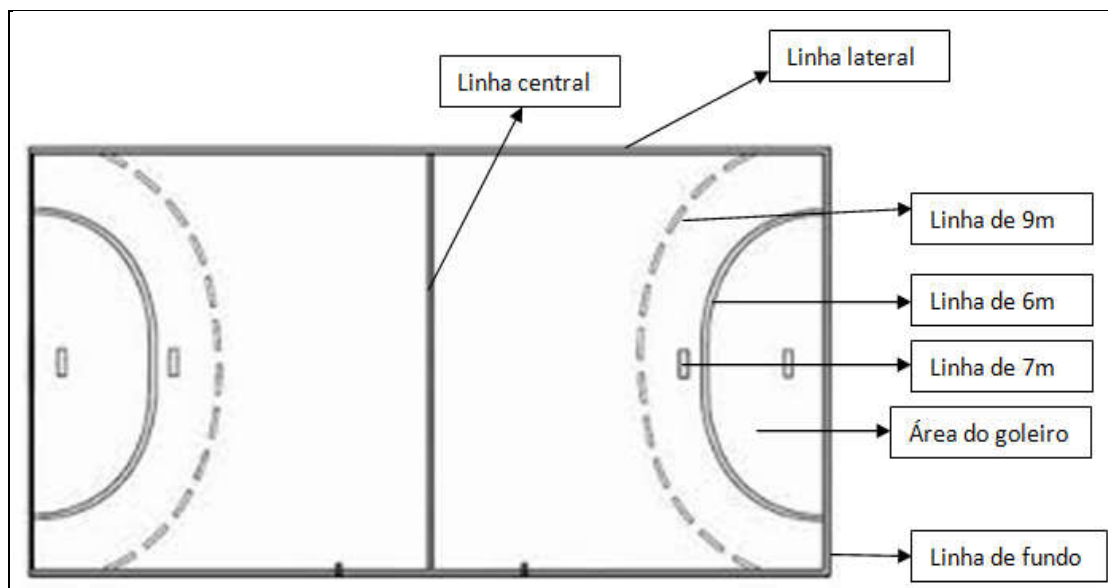
As balizas são fixadas no centro de cada linha de fundo e devem medir 2 metros de altura e 3 metros de largura, estes são unidos por um travessão, que deve ser fixada a baliza, e revestido por uma rede, de modo que a bola fique retida naturalmente, quando arremessada para dentro dela. Em frente a cada baliza, há uma área de gol que é definida por uma linha de área de gol ou linha de 6 metros, desde o ângulo interno posterior de cada poste da baliza. A linha de tiro livre ou linha de 9 metros é uma linha tracejada a 3 metros de distancia da linha da área de gol. A linha de 7 metros é uma linha com 1 metro de comprimento, marcada diretamente em frente à baliza, esta linha é paralela a linha de gol, a uma distância de 7 metros (medidos desde a face posterior da linha de gol até a face anterior da linha de 7 metros). A quadra é dividida pela linha central que une os pontos centrais das duas linhas laterais (CBHb, 2015).

A duração normal de uma partida para todas as equipes com jogadores de idade igual ou acima de 17 anos é de 2 tempos de 30 minutos, variando em idades menores. A bola é feita de couro ou material sintético de formato esférico. Uma equipe consiste em até 16 jogadores, não mais do que 7 jogadores podem estar presentes na quadra de jogo ao mesmo tempo. Os demais jogadores são suplentes. As substituições são infinitas seguindo as regras para a mesma. O Goleiro é o único jogador que pode tocar a bola com qualquer parte do corpo, sempre que estiver numa tentativa de defesa, dentro de sua área de gol.

Para melhor visualização apresentamos a figura 5 que representa a quadra de handebol com as indicações das linhas que demarcam a mesma.



**Figura 5. Quadra de handebol com as indicações das linhas demarcatórias.**



Fonte: elaboração própria a partir das indicações da CBHb (2015).

De acordo com Knijinik (2009) o handebol é definido como um jogo de associação com o adversário também chamado de jogo de oposição-cooperação e invasão. A ocupação do espaço é comum a todos os jogadores, exceto as áreas do goleiro, responsável direto pela defesa. Assim, o jogo ocorre de forma que todos participem simultaneamente, seja atacando ou defendendo. Entretanto, a posse de bola entre os jogadores e as equipes é desigual, ou seja, variável. Nesse sentido, a todo o momento a modalidade apresenta desafios à inteligência dos jogadores, ora de cooperação com os companheiros, ora de confronto com os adversários, caracterizando o ambiente variável e indefinido em relação aos desafios desse confronto, que ocorrem sob pressão temporal, já que o jogo é disputado durante determinado tempo.

Assim, ao tomar a posse de bola, a equipe organiza-se em função de protegê-la, buscando levá-la o mais próxima possível do alvo (trave/baliza) e

arremessá-la, a fim de fazer gol. Ao mesmo tempo em que a equipe sem posse de bola deve proteger sua área e seu alvo, tentando recuperar a posse de bola, e invadir o espaço adversário e atingir o alvo do mesmo, a fim de marcar pontos. Dessa forma, o handebol foi também classificado como jogo de invasão, já que uma equipe invade o espaço da outra para atingir o alvo, sendo preciso organizar-se estrategicamente, através de táticas individuais e coletivas, ora atacando (quando de posse da bola) e ora defendendo (sem posse de bola) (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 1997).

Assim, os sete jogadores que compõem a equipe se organizam, sendo seis jogadores que jogam na linha e um goleiro que é responsável direto pela defesa do alvo. Somente o goleiro usa os pés, mas com restrições; os demais jogadores podem utilizar somente as mãos para pegar, passar, receber, quicar e arremessar a bola, que não pode ficar retida com o jogador por mais de três segundos, exceto se estiver em movimento de quique contínuo sem retenção, sendo este movimento chamado de drible.

Assim, Ribas (2010) aponta que no handebol, o objetivo maior é fazer o gol e evitar que o adversário faça o mesmo, ocorrendo para tanto, situações de ataque, assim como esperadas situações de defesa, sempre em duas linhas de oposição, sendo uma a do goleiro e a outra da defesa, ou seja, o atacante, ao superar a defesa, também deve superar o goleiro, sendo esta a situação que se dá o ataque. Nessa situação, o objetivo é superar aqueles adversários que estão mais próximos da zona de defesa, a fim de facilitar a ação seguinte que é de superar o goleiro. A oposição acontece não só em relação ao marcador direto, mas com todos os marcadores que em alguns momentos, diminuem os espaços de atuação, ou diminuem as opções de passe.

Nesse sentido, o jogo é regido por regras, que embora coloquem limites, também possibilitam as ações favorecendo a criação de estratégias e táticas, que são subordinadas aos princípios de jogo. Dessa forma, as capacidades de compreender e olhar o jogo, são fundamentais para obter êxito nessa prática. Para tanto, é necessário reconhecer para onde e o que se deve olhar. Assim, os jogadores devem conhecer os princípios e os objetivos, a fim de solucionarem os problemas da prática, que ocorrem em situações concretas de jogo e que determinam as técnicas a serem utilizadas, e não o contrário. Nessa perspectiva, a técnica não é a primeira parte a ser aprendida, pois está subjugada às situações concretas de jogo, ou seja, não existem situações abstratas. Nesse caso, os princípios do jogo orientam e embasam as decisões estratégicas, as condutas táticas e as técnicas dos jogadores, que agem sobre a realidade concreta do jogo (KNIJINIK, 2009).

Knijinik (2009) aponta os princípios gerais do jogo de handebol, que são: a) conquistar superioridade numérica, sobretudo próximo à área do goleiro, sendo fundamental a orientação corporal em direção à esta área; b) manter a continuidade do jogo ofensivo com fluidez e engajamento; c) provocar descontinuidade das ações ofensivas, diminuindo a velocidade do ataque; d) ocupar espaços tanto no sentido longitudinal, quanto no sentido transversal; e) antecipar-se aos eventos tanto espacialmente quanto temporalmente; f) ajudar mutuamente nas situações de ataque e defesa, favorecendo a invasão da área e dificultando na direção oposta.

Assim, além da marcação direta, tem a cobertura, a diminuição de espaços do ataque, antecipação de passes ou marcação individual sem deixar receber, entre outras diferentes maneiras. Sendo assim, para ter um bom posicionamento na situação de ataque, com ou sem bola, deve-se observar a defesa

adversária, assim como o posicionamento dos companheiros, amparado por uma organização coletiva de jogo. O resultado dessa oposição é que os seis atacantes deverão trabalhar de forma que o coletivo consiga encontrar a melhor alternativa de ataque, ou seja, não adianta um jogador realizar uma finta e finalizar, se esta não for a melhor alternativa coletiva. Essa orientação também é útil em situação de ataque para a função de defensor, nesse caso, é possível identificar as diferentes combinações e decisões que a defesa poderá tomar em função desse coletivo, como os bloqueios, facilitação do ataque e em função do aproveitamento do adversário (RIBAS, 2010).

As ações motrizes são mediadas pela relação de cooperação-oposição e jamais serão ações individuais, sendo fruto das interações estabelecidas nos jogos. As ações, que são técnico-táticas, podem ser defensivas ou ofensivas. No caso do jogo de handebol é possível identificar as possíveis ações motrizes orientadas em relação aos papéis e subpapéis de acordo com Ribas (2010) embasado pela PM.

a) Jogador com a bola: colocar em jogo a bola, avançar com a bola, proteger a bola, passar a bola, lançar a gol, quicar e retê-la para passar o tempo, fintar, quicar e ocupar espaços (desmarcar-se), quicar e reduzir espaços (pressionar), colocar-se em posição de ataque, perder a bola, fazer falta ou violar a regra e receber falta.

b) Jogador sem a bola da equipe com a bola: avançar em direção ao ataque, ocupar uma posição no sistema, desmarcar-se, bloquear, fintar, ampliar espaços, reduzir espaços, ajudar a um companheiro, pedir a bola, receber a bola, dirigir o jogo, esperar, fazer falta ou violar a regra e receber falta.

c) Jogador da equipe sem a bola: retornar à defesa, ocupar uma posição no sistema, fintar, passar o tempo, reduzir espaços, ampliar espaços, antecipar-se,

ajudar um companheiro, entrar ou carregar um adversário, interceptar ou desviar a bola, recuperar a bola, esperar, fazer falta e receber falta.

De acordo com a PM (PARLEBAS, 1999/2008), sendo o handebol um confronto (oposição) entre duas equipes que cooperam entre si, essa interação de cooperação é denominada de comunicação, que se for bem compreendida e utilizada trará maior possibilidade de êxitos nas ações de ataque e defesa. Como por exemplo: durante um jogo, na situação de defesa, o conhecimento prévio das limitações defensivas do companheiro de equipe, podem orientar o auxílio a este, antecipando a cobertura e interferindo na sequência da jogada, ou numa situação de ataque, na qual, pode-se realizar o passe sem olhar, sabendo o posicionamento do companheiro, ou então, realizar uma troca de posição sem provocar um desequilíbrio do ataque. Por isso, a situação de oposição encontrado no handebol, não deve ser pensada desvinculada da cooperação.

Nessa mesma linha, estão os gestemas (gestos e comunicação: p. ex. levantar braço para pedir bola) e praxemas (movimentos de comunicação: antecipar para receber bola), que correspondem à comunicação indireta que ocorre no jogo, considerando que, muitas vezes elas ocorrem concomitantemente, em sequência, ou isolada (RIBAS, 2010).

Nesse contexto, consideramos que o ensino do handebol contemplando um saber para praticar, deve considerar o entendimento da lógica interna do jogo, através dos elementos de análise propostos pela Praxiologia Motriz. Assim, é preciso conhecer o conjunto de regras que regulamenta e organiza essa prática, e que a partir dessas é possível empreender um programa que permita a compreensão do jogo.

Essa compreensão deve promover uma dinâmica de reflexão acerca das situações que se estabelecem na prática, para isso é preciso constatar quais os papéis e subpapéis presentes no jogo, as possibilidades de ações motrizes e como elas se concretizam nas condutas motrizes, para tanto é importante a análise do jogo, avaliando o progresso dessa compreensão e do desempenho dos alunos, verificando suas decisões motrizes.

Nessa perspectiva, González e Bracht (2012) partindo dos papéis e subpapéis da PM, organizaram os elementos de observação e avaliação durante o jogo, através de questionamentos em situações de autoavaliação ou coavaliação (entre pares), relacionados às atuações no jogo de handebol.

Atacante com posse de bola (ACPB): Ele observa antes de agir (drible, passe, lançamento)? / Passa sempre para o jogador sem marcação? / Quando recebe a bola, fica de frente para o gol antes de passar? / Finaliza sempre quando as condições são favoráveis? / Quando finaliza, procura um lugar vazio (entre os marcadores) ou o faz sobre o defensor?

Atacante sem posse de bola (ASPB): Procura permanentemente desmarcar-se para receber a bola? / Aproxima-se muito do ACPB? Afasta-se muito do ACPB? / Solicita a bola em deslocamento na direção ao gol ou parado? / Progride com a equipe quando partem para o contra-ataque?

Defensor do ACPB: Marca o seu atacante direto? / Está sempre entre seu atacante direto e o gol? / Pressiona seu atacante direto para evitar o passe e/ou a finalização?

Defensor do ASPB: Responsabiliza-se por seu atacante direto ou vai atrás da bola? / Está sempre entre seu atacante direto e o gol? / Está sempre agindo

com o objetivo de dissuadir o ACPB? / Quando marca, cuida apenas do ASPB, apenas do ACPB ou dos dois?

Essa dinâmica de compreensão é parte imprescindível do processo de ensino e de aprendizagem, e podem ser desenvolvidas através das indicações expostas nesse trabalho, mas, sobretudo é imprescindível que os professores comecem a repensar a forma de ensinar e avaliar, construindo novas práticas, e que estas tenham significado para eles, e principalmente para os alunos.

Nosso trabalho traz algumas possibilidades nesse sentido, e apresenta um olhar, ou seja, um ponto de vista, que parte de um contexto específico, mas contudo, abre 'janelas' para outras vistas e novos horizontes. Dessa forma, apresentamos no item 4 como esse estudo foi desenvolvido, como ele se materializou, e o que pudemos encontrar a partir dele.

#### 4. METODOLOGIA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Paulo Freire).*

Para nós, a metodologia deve ser concebida como um processo que organiza cientificamente todo movimento reflexivo; do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam uma nova leitura, ou compreensão, ou interpretação do empírico inicial. Para tal processo um estudo com característica qualitativa se apresenta coerente, pois considera a compreensão da educação enquanto fenômeno integral e complexo, demarcando para os pesquisadores novas necessidades e diferentes percepções que incluem contextualização e caracterização do contexto (FRANCO, 2003).

No universo da pesquisa qualitativa educacional, Pimenta (2005) salienta a importância do professor pesquisar sua prática, já que assim, ele favorece seu processo formativo mobilizando os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da mesma, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que, por consequência, passam a constituir os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Lüdke (2001) também defende a importância do professor pesquisar sua prática, reconhecendo os saberes docentes e sua ação reflexiva. A autora ressalta o interesse crescente por esse tipo de pesquisa no cenário internacional, principalmente pela comunidade americana que caminha em direção a um maior reconhecimento da prática profissional docente.



Franco (2003) explica que a pesquisa em educação deve significar o processo de construção ou reconstrução dos conhecimentos da área, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa. Esse tipo de pesquisa tem seu objeto de estudo multidimensional, já que cada situação educativa é única. Nesse sentido o autor aponta a Pesquisa-Ação, que pressupõe a pesquisa na práxis, com vistas à transformação das condições que a organizam, através da participação consciente dos sujeitos envolvidos.

Assim também o faz Chizzotti (2010) ao ressaltar que a Pesquisa-Ação é uma pesquisa ativa que visa à clarificação dos fatos com a finalidade de orientar a ação em situação concreta, aprofundando o conhecimento compreensivo de um problema. Nesse processo ocorre a inclusão dos sujeitos pesquisados na obtenção e análise de informações, com uso de técnicas e recursos buscando a promoção de algum tipo de mudança desejada, pressupondo a tomada de consciência tanto dos investigados como dos investigadores.

Thiollent (1997) explica que a Pesquisa-Ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em contato direto com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, implicando uma relação entre os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema de modo cooperativo ou participativo.

Franco (2003) apresenta como exigência do trabalho com Pesquisa-Ação um caminho no qual pesquisa e a ação seguem juntas a fim da transformação da prática, que assume um caráter colaborativo, onde a função do pesquisador será a de fazer parte, e conseqüentemente, cientificizar um processo de mudança, decorrente de uma ação que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos.

Tripp (2005) também mostra que a Pesquisa-Ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.

Considerando o aspecto colaborativo da Pesquisa-Ação é necessário garantir um espaço coletivo para apresentação e discussão, visando a integração do conhecimento à ação, ou seja, da teoria à prática, sendo preciso conhecer para depois agir. Com isso, a ação se torna objeto de investigação, subsidiando a produção de conhecimentos sobre si mesma, possibilitando a reflexão teórica sobre a prática e, simultaneamente, a resignificação das teorias sobre ela e sua possível transformação. Nesse sentido a Pesquisa-Ação se constitui na ciência da práxis, e nela a investigação só pode ser conduzida pelas pessoas implicadas na situação pesquisada (PIMENTA, 2005; JORDÃO, 2004).

Nessa perspectiva, Engel (2000) expõe a Pesquisa-Ação como um tipo de pesquisa participante engajada, que é utilizada em situações nas quais a pessoa da prática deseja melhorar a compreensão da mesma. Esse tipo de pesquisa surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática, caracterizando-se intervenção (prática) de modo inovador, no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto.

De acordo com Chizzotti (2010) a Pesquisa-Ação educacional propõe o envolvimento dos educadores profissionais na solução dos problemas das instituições escolares, tratando-se de uma investigação na qual os participantes e pesquisadores co-geram o conhecimento através da comunicação colaborativa, considerando seriamente as contribuições dos participantes. Assim, os significados construídos no processo de investigação levam à ação social ou reflexões sobre a

ação, conduzindo a construção de novos significados. Trata, dessa forma, a diversidade de experiências e capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo, produzindo resultados válidos de pesquisa, centrada no contexto.

Neste alinhamento conceitual, Tripp (2005) caracteriza a Pesquisa-Ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática. As técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica, como originalidade, validade, entre outras.

Jordão (2004) aponta que a Pesquisa-Ação é considerada emancipatória, quando incorpora valores educativos na prática e os submete à prova, isso ocorre quando há a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela transformação da prática, considerando-a social e historicamente construída, agregando valores educativos, tanto no campo teórico quanto no prático. Dessa forma, na Pesquisa-Ação, os professores investigam suas estratégias de ensino, a organização e gestão da sala de aula, entre outros, assim, quando refletem sobre suas atividades, criam saberes, teorizando os conhecimentos por eles gerados. Nesse sentido, Elliott (2000, apud JORDÃO, 2004), apresenta que o objetivo fundamental da investigação-ação:

é proporcionar elementos que sirvam para facilitar o juízo prático em situações concretas e a validade das teorias e hipóteses que gera não depende tanto de provas “científicas” de verdade, mas de sua utilidade para ajudar as pessoas a agirem de modo mais inteligente e acertado (p.88).

Para compreensão desse apontamento, Engel (2000) coloca como característica da Pesquisa-Ação a valorização do processo, e no caso de pesquisas relacionadas ao ensino, as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor e que exigem uma resposta prática. Deste modo, ela é situacional, pois procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. Com essa perspectiva a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, nas representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação. No entanto, ela não pretende atingir a obtenção de enunciados científicos generalizáveis (relevância global), mas isso pode ocorrer.

Tripp (2005) menciona que o trabalho indutivo, teorizando dados mediante a criação de novas categorias, é realizado no propósito pragmático, não só porque pretende-se conhecer, mas também indagar por que alguma coisa é como é, para assim, podermos saber como aprimorar a prática. Os processos de melhora seguem um ciclo, começando com a identificação do problema, seguido pelo planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. O autor ainda destaca que esse tipo de experiência, visando mudar algumas coisas, permite descobrir a natureza das mesmas.

Chizzotti (2010) ressalta que, para realização da Pesquisa-Ação, se faz necessário caracterizar o problema, analisar as condições existentes, organizar processos e propor ações que tornem viáveis uma ação consequente e eficaz e, finalmente avaliar de modo realista os resultados dos esforços feitos no sentido de solucionar as situações problemáticas e garantir mudança possível.

Para tanto, Jordão (2004) apresenta as etapas da Pesquisa-Ação que são: identificação do problema, planejamento, ação, observação, reflexão, avaliação, replanejamento e nova ação.

1) **Identificação do problema:** A pesquisa se concentrou em compreender as aprendizagens e percepções dos alunos com a proposta oferecida (o desenvolvimento do handebol na perspectiva do saber para praticar) centrando os olhares nos processos de avaliação da aprendizagem dos saberes corporais.

2) **Planejamento:** Buscamos nos referenciais da área, explicitar nosso posicionamento frente ao tema estudado e a comunidade científica, analisando estudos pertinentes para contextualizar e justificar o contexto da atual Educação Física escolar e do esporte, assim como as metodologias de ensino e como esse conhecimento pode ser abordado, se expressando nas formas de saber para conhecer ou saber para praticar. Após esse levantamento, contextualizamos a avaliação no âmbito educacional geral e na Educação Física escolar em particular, percorrendo um trajeto que culminou nas formas de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem do esporte coletivo (handebol) nesse contexto, enfatizando os saberes corporais na perspectiva do saber para praticar. Nesse sentido, os estudos junto aos conhecimentos científicos da área possibilitaram a construção de uma proposta, pautada em uma determinada metodologia de ensino (abordagem tática dos esportes) por acreditarmos em seu valor educativo tanto no desenvolvimento do conteúdo quanto na promoção de uma maior participação e reflexão dos alunos.

3) **Ação e observação:** Essa fase caracterizou pela intervenção baseada na proposta, refletida e readaptada, conforme a realidade se apresentava, frente às interações e manifestações dos alunos. Para tanto, houve a contextualização do ambiente e dos discentes permitindo reconhecer e organizar a pesquisa, assim

como os instrumentos de coleta de dados para posterior análise. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram os diários de aulas, e questionários direcionados aos alunos.

4) **Reflexão e avaliação:** A partir dos dados identificados foi possível promover a reflexão sobre os mesmos e discuti-los com base em referenciais da área, avaliando o impacto dos apontamentos referentes à avaliação dos saberes corporais nas aulas de Educação Física.

5) **Replanejamento e nova ação:** Essa fase contempla as considerações sobre o estudo e possíveis ações nesse sentido, assim como a apresentação de um produto que poderá indicar alguns percursos no trato com a avaliação dos saberes corporais no handebol nas aulas de Educação Física escolar.

Nesse sentido, a Pesquisa-Ação como tipo de pesquisa qualitativa para orientar o presente estudo, caracterizou pela análise dos recursos avaliativos junto aos alunos do ensino médio, com o desenvolvimento do conteúdo handebol, na perspectiva do saber para praticar<sup>44</sup>. A proposta de ensino do conteúdo handebol (Quadro 2) buscou contemplar as dimensões do conhecimento relacionadas as atitudes, aos conceitos e aos saberes corporais, no entanto, o foco do estudo foi o saber corporal, que se desenvolveu numa perspectiva de saber para praticar. A proposta também buscou promover a participação e colaboração dos alunos na reflexão e construção dos recursos avaliativos.

Dessa forma, ao longo do desenvolvimento do programa de ensino, tendo em vista os resultados obtidos ao longo do processo; as ações eram delineadas através de análise dos dados e definição de estratégias de ações subsequentes,

---

<sup>44</sup> Saber para praticar: saber fazer, que requer maior tempo de prática, e aprofundamento do conhecimento, que permita ao aluno praticar de forma autônoma tal nos diversos momentos de sua vida (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

visando os objetivos da intervenção, que foi modificada e moldada pelo contexto que se apresentava.

Para tanto, a Pesquisa-Ação no presente estudo caracterizou-se por dois momentos, sendo um a intervenção, e o outro a pesquisa, que se constituíram entrelaçados num processo de investigação colaborativa.

Assim, a intervenção se caracterizou pelo desenvolvimento da proposta de ensino do handebol, que teve como objetivo, que os alunos aprendessem o handebol considerando a lógica externa e a lógica interna, no entanto o foco do estudo pautou-se na lógica interna. Com esse propósito o desenvolvimento do conteúdo da lógica interna objetivou que os alunos compreendessem a dinâmica de jogo, constituída pelas regras básicas, as ações necessárias para atuação no jogo tanto conceitualmente como no que tange os saberes corporais, pautadas pela avaliação individual e do grupo, desenvolvendo um saber para praticar o jogo.

Os conteúdos abordados na proposta emergiram da avaliação diagnóstica, e compreenderam: lógica externa: histórico do handebol (pesquisa e apresentação de um material impresso) e lógica interna: dinâmica de jogo, ações do jogo, comunicação entre os parceiros para melhor atuação, regras básicas (arbitragem), movimentos específicos do jogo (regras para execução dos mesmos), organização de evento de handebol.

A proposta foi desenvolvida junto aos alunos de uma turma de primeira série do ensino médio, propondo a construção e utilização de instrumentos avaliativos referentes aos saberes corporais no ensino dessa modalidade. Ocorreu ao longo de dois trimestres letivos de 2015, nas aulas de Educação Física curricular.

Os participantes deste estudo foram trinta alunos de uma turma de primeira série do ensino médio, com idades entre 14 e 15 anos, sendo dezenove

meninas e onze meninos. A escolha pela turma de primeira série se deu considerando o conteúdo que foi desenvolvido, no caso o handebol, visto que as turmas de segunda e terceira série já haviam desenvolvido tal conteúdo. Especificamente quanto à escolha da turma participante do estudo, já que havia outras turmas de primeira série, isso se deu de forma aleatória de acordo com o horário disponível na grade curricular.

A relação colaborativa, entre professora/pesquisadora e os alunos da turma, teve como objetivo possibilitar uma reflexão sobre os recursos de avaliação construídos e utilizados; buscando identificar como estes se estabelecem no processo de ensino e de aprendizagem, assim como os alunos percebem as proposições desses recursos de forma colaborativa e entre pares, através de discussões e reflexões sobre o processo.

Seguindo os preceitos éticos exigidos, os responsáveis pelos alunos, participantes do estudo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A), assim como, os alunos participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice B).

#### **4.1 Local da pesquisa**

O local da intervenção foi um colégio público federal localizado na cidade de Niterói-RJ, e integra uma rede de ensino federal que possui um conjunto de 14 *campi* regidos por reitoria, caracterizando uma estrutura diferenciada de ensino. A



rede possui atendimento em todos os níveis de ensino da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio.

O colégio atende apenas turmas do Ensino Médio, e o ingresso dos alunos se dá por seleção realizada através de prova de classificação. Atualmente, em seu 9º ano letivo, o *campus* atende a 600 alunos em 18 turmas em período diurno. Atende à comunidade de Niterói e região, caracterizada por um grupo de famílias predominantemente de classe média.

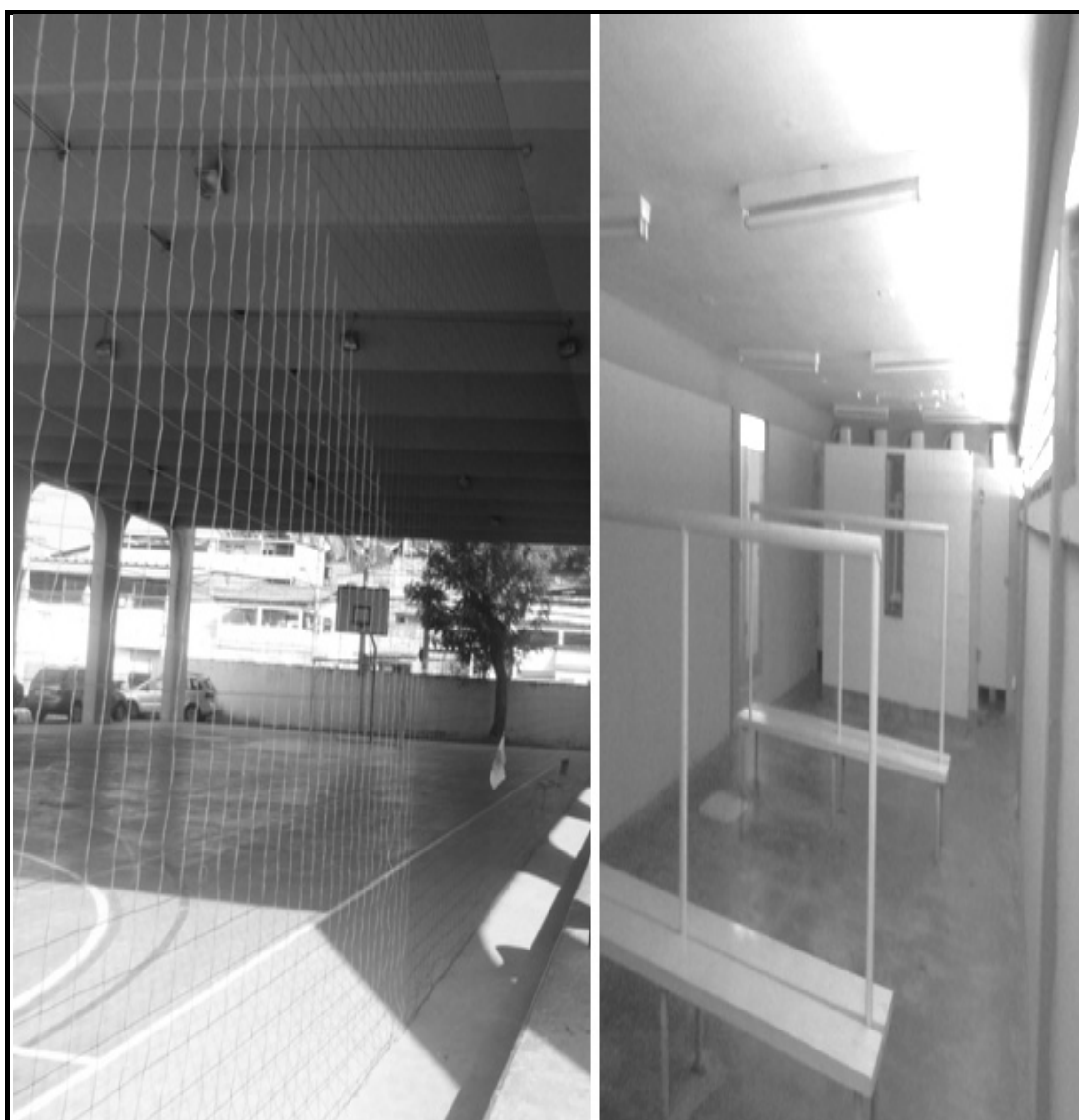
As aulas de Educação Física ocorrem no período contrário ao dos outros componentes curriculares, sendo iniciada às 8h30 para a referida turma, findando-se às 10h, compondo um período de dois tempos de 45 minutos, essa referência é a mesma para os demais componentes curriculares. Já as aulas dos demais componentes curriculares ocorrem predominantemente num único período (manhã ou tarde), sendo que para a turma pesquisada (1ª série) é o período da tarde.

O *campus* está num prédio cedido pelo governo do Estado, no qual funcionava um antigo Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, compondo uma estrutura principal, dividida em três pavimentos, sendo um térreo destinado ao pátio, refeitório e cantina, no segundo andar laboratórios de informática, e salas administrativas, incluindo direção e sala dos professores e no andar acima as salas de aula.

Ao lado do prédio principal há uma quadra coberta (local onde ocorreu a maior parte das intervenções) com medidas aproximadamente 30mx20m, com arquibancada em uma das laterais, atrás desta encontra-se uma sala de materiais de Educação Física, equipada com muitas bolas, colchonetes, arcos, cones, coletes, etc.. Também possui vestiário feminino e masculino, com banheiros e chuveiros.

Para melhor visualização apresentamos a foto da quadra poliesportiva, indicada na figura 6.

**Figura 6. Fotos da quadra poliesportiva e do vestiário feminino da escola estudada.**



Fonte: Arquivo fotográfico próprio.

## 4.2 Caracterização da Educação Física no contexto

A Educação Física é coordenada pelo Departamento de Educação Física e Folclore. No ano de 2014 as aulas de Educação Física sofreram modificações que desencadearam mudanças no ano de 2015, visto que as aulas deixaram de ser por módulos ou modalidades, e passaram ser reestruturadas pela equipe do colégio.

A equipe de Educação Física deste *campus* é composta por três professoras, sendo duas recém-contratadas por concurso público e a terceira já há alguns anos na rede federal. Esta última é também coordenadora de Educação Física no colégio, realizando reuniões pedagógicas semanais (RPS) com a equipe e participando de reuniões semanais com coordenadores de Educação Física de outros *campi*, junto ao departamento de Educação Física.

As aulas de Educação Física, até o ano de 2013, eram oferecidas por modalidades esportivas e por turmas, ou seja, o aluno realizava a matrícula por interesse, dentre as modalidades oferecidas (handebol, voleibol, futsal e ginástica), escolhendo a que lhe agradava e durante todo ano realizaria aulas dessa modalidade, podendo essa escolha se repetir nos anos seguintes.

As mudanças nas aulas influenciaram a organização do conteúdo, assim, os conteúdos oferecidos passaram a ser escolhidos pela equipe de Educação Física do colégio, pautados pelos elementos da cultura corporal de movimento: esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos e conhecimentos sobre e do corpo, no intuito de diversificar e reorganizar os conteúdos.

Quanto às aulas, elas ocorrem predominantemente na quadra, local em que os alunos vão ao colégio no período contraturno, devidamente uniformizados com roupa apropriada para prática de atividade física, com identificação do colégio.

#### **4.3 A intervenção: o desenvolvimento da proposta**

As intervenções constituíram-se de aulas formais de Educação Física, pautadas por discussão iniciais e finais, que estamos chamando nesse trabalho, de rodas de conversa, nas quais buscamos incentivar a participação dos alunos quanto aos processos avaliativos no que se refere ao desenvolvimento dos saberes corporais com o conteúdo do handebol, na perspectiva do saber para praticar. As aulas iniciaram-se em abril de 2015, com a apresentação do programa e consulta de aceite de participação ao referido estudo, e foram concluídas na primeira semana de setembro, essa questão temporal visou desenvolver o conteúdo na perspectiva do saber para praticar, totalizando ao final do estudo 15 aulas.

Além de conhecimentos sobre a lógica externa, que foi desenvolvida por meio de pesquisa, apresentação e discussão (histórico, regras e dinâmica de jogo de handebol), os saberes corporais para praticar o jogo de handebol foram os principais conteúdos do desenvolvimento da proposta: regras, movimentos específicos do handebol, manuseio de bola com a interação motriz de companheiros e de adversários, comunicação motriz (passes e recepções) e contracomunicação motriz (arremessos, fintas, dribles, barreiras), orientação espacial com referência ao alvo e a marcação e desmarcação frente ao adversário, desenvolvimento e

compreensão dos papéis e subpapéis no jogo, ocupação espacial com referência a comunicação motriz, criando linhas de passe e recepção, técnicas de passe, recepção, drible e arremesso.

Com o objetivo idealizado de desenvolver esses conteúdos de forma participativa, buscando construir coletivamente o conhecimento, para que deles os alunos viessem a se apropriar, empoderando-se do jogo de handebol a fim de praticá-lo com autonomia, sem a finalidade de especialização frente a esse esporte.

Para tanto, utilizamos nas aulas uma abordagem voltada para a tática de jogo, com vistas à avaliação da aprendizagem constante, desenvolvendo um conhecimento processual e declarativo sobre o jogo.

Nesse sentido, os alunos foram levados a observar os jogos de handebol desenvolvidos, buscando avaliar seus colegas e realizar autoavaliações em momentos específicos do processo, utilizando para essa finalidade, fichas avaliativas referentes aos conteúdos ensinados nas aulas. Essas fichas tinham como objetivo a reflexão acerca da observação, assim como o desenvolvimento do aprendizado através da avaliação constante. Assim, com ênfase na lógica interna do jogo esportivo coletivo, foi possível construir, junto aos alunos, a compreensão das ações que vão além do que gestos técnicos, pois elas são efetivadas a partir das tomadas de decisão em direção ao objetivo do jogo.

As fichas utilizadas foram construídas orientadas pelo referencial da área, pela professora pesquisadora, tendo como base, principalmente, os estudos de Bayer (1994), Parlebas (1987, 1999/2008), Garganta (1998; 2002), Mitchell, Oslin e Griffin (1997), Greco e Benda (1998); Ribas (2005, 2010, 2014) e González; Bracht (2012). Contudo, essas fichas foram sendo reconstruídas e adaptadas com

colaboração e participação dos alunos a partir da utilização das mesmas e das discussões durante o processo.

Dessa forma podemos dizer que como metodologia uma abordagem tática que teve como métodos utilizados, os questionamentos sobre o jogo orientados pela proposta do TGfU a partir dos estudos de Mitchell, Oslin e Griffin (1997), para tanto realizamos rodas de conversa, assim como a utilização de jogos reduzidos mantendo a lógica semelhante ao jogo de handebol, como sugerem alguns estudos da Pedagogia do Esporte e o TGfU, utilizamos o jogo formal como referência, sendo o mesmo realizado em quase todas as aulas, como sugerem alguns estudos da Pedagogia do esporte. Assim buscou-se utilizar uma abordagem metodológica com observação e reflexão sobre as tomadas de decisões frente aos papéis e subpapéis desempenhados durante o jogo, com foco na avaliação diagnóstica e formativa. Referente à técnica, essa foi desenvolvida juntamente com os jogos reduzidos, à medida que foi sendo desenvolvida no jogo formal, sem a especialização ou execução da mesma descontextualizada do jogo.

Com essa proposta buscamos refletir sobre as ações no jogo, as quais são esperadas quando há uma “leitura” do jogo, ou seja, uma visão desenvolvida, que permita entender o significado do aprender para praticar, dando maior autonomia aos alunos, em suas ações durante um jogo. Assim, buscamos desenvolver a ação a fim de empoderar o aluno em sua atuação, de acordo com o entendimento dado por Baquero (2012) no qual os alunos adquirem entendimento sobre sua ação e no contexto do jogo se tornam empoderadas.

Dessa forma, foi construído o plano de ensino, indicado no Quadro 1, contendo as informações sobre o desenvolvimento do conteúdo handebol, na perspectiva do saber para praticar, junto os alunos da primeira série do ensino

médio, envolvendo treze aulas de dois tempos de 45 minutos. É apresentado também, os objetivos gerais e para cada aula, a metodologia utilizada, os recursos didáticos e o roteiro de cada aula. Para melhor visualização apresentamos o quadro 1 com as respectivas informações.

### Quadro 1 – Plano de ensino da disciplina de educação física para 1ª série do Ensino Médio

<b>PLANO DE ENSINO</b>	
<b>Professora:</b> Isabella Blanche Gonçalves Brasil	
<b>Disciplina:</b> Educação Física	
<b>TEMA:</b> Esporte - Handebol	
<b>Turma:</b> 1ª Série do Ensino Médio	
<b>Duração:</b> 1º Trimestre / 13 encontros de 2 tempos (90 min.)	
<b>Recursos Didáticos:</b> quadra, bolas de handebol, coletes, cones, arcos, vídeos, câmera de vídeo filmadora, recursos multimídia e sala de aula.	
<p><b>OBJETIVO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver junto aos alunos o conteúdo handebol aprofundando os saberes com relação ao saber corporal para praticar (que os alunos sejam capazes de jogar com autonomia o jogo de handebol) e os saberes conceituais de forma crítica.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver saberes conceituais sobre o handebol enquanto fenômeno sócio-histórico e cultural, proporcionando compreensão das lógicas externas de forma crítica e reflexiva.</li> <li>• Desenvolver saberes corporais para praticar, referentes à lógica interna do jogo de handebol, compreendendo os elementos estruturais (bola, alvo, parceiro, companheiro, espaço e regras) e elementos funcionais (ações motrizes táticas referentes à dinâmica do jogo) favorecendo a apropriação desse saber.</li> <li>• Desenvolver saberes atitudinais, referentes à autonomia numa proposta participativa na construção dos saberes corporais e conceituais em situações de aprendizagens de igualdade a fim de valorizar a prática.</li> </ul> <p><b>Conteúdos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>lógica externa:</u> histórico do handebol (pesquisa e apresentação de um material impresso)</li> <li>• <u>lógica interna:</u> dinâmica de jogo, ações do jogo, comunicação entre os parceiros para melhor atuação, regras básicas (arbitragem), movimentos específicos do jogo (regras para execução dos mesmos), organização de evento de handebol.</li> </ul>	
<p><b>Metodologia:</b></p> <p>Abordagem crítica, com ênfase nas ações motrizes táticas e construção coletiva do aprendizado. Rodas de discussões iniciais e finais.</p>	
<p><b>Avaliação:</b></p> <p><u>Saberes sobre a prática motriz (lógica externa):</u> Avaliação pontual teórica com questões objetivas e discursivas e realização de trabalhos em grupo.</p> <p><u>Saberes atitudinais:</u> Discussão sobre as práticas em roda de discussão ao final das aulas. Autoavaliação através de ficha individual.</p> <p><u>Saber corporais para praticar (lógica interna):</u> Avaliação das ações motrizes táticas através da observação da professora e entre pares, realizada durante os jogos desenvolvidos em aula. As observações serão meios para a construção coletiva de um instrumento de avaliação para o jogo pensando nas ações motrizes táticas. A filmagem dos jogos também subsidiará a construção desse instrumento de avaliação e da posterior avaliação.</p>	
<p><b>CONTEÚDOS</b></p> <p><u>Saber para praticar:</u> Lógica interna do jogo de handebol, compreendendo os elementos estruturais (bola, alvo, parceiro, companheiro, espaço e regras) e elementos funcionais (ações motrizes táticas</p>	

referentes à dinâmica do jogo) favorecendo a apropriação desse saber com uso dos elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e sistemas de jogo básicos no handebol. Ajustar a atuação técnico-tática individual a princípios de estratégia do jogo de handebol. Saber sobre a Prática: Histórico, contexto de inserção social, relação do handebol com a mídia. Saberes atitudinais: Atitudes de respeito e colaboração com parceiros e adversários. Reconhecer a vitória e a derrota como consequências do jogo de oposição. Colaborar para o bom desenvolvimento das práticas respeitando os colegas e professora. Cuidados com o material, conservação e organização dos mesmos. Reflexão sobre as regras enquanto disciplinadoras e organizadoras do jogo, obedecendo quando for cabível.

#### Desenvolvimento do tema

O handebol será desenvolvido através de metodologia de abordagem tática, com rodas de conversa inicial e final e práticas motrizes com jogos reelaborados com modificações nos elementos estruturais, mantendo situação de oposição e presença de parceiros e adversários, pois essas são características da prática formal que devem ser mantidas para o desenvolvimento das ações motrizes táticas. A referência será o jogo formal que será avaliado através diagnóstico inicial, e traçado as metas a partir dessa observação. A construção de estratégias e da avaliação será dialogada com os alunos nas rodas de conversa, buscando maior compreensão do jogo e das possibilidades de ações no mesmo. O conteúdo conceitual e atitudinal será desenvolvido nas rodas de conversa e através de pesquisas resultando em trabalhos desenvolvidos pelos alunos, os quais também serão compartilhados e avaliados coletivamente.

As ações motrizes a serem desenvolvidas nas práticas motrizes propostas tomarão base o jogo formal que requer ações táticas demandadas pela própria lógica de jogo. Essas ações são normas básicas do conhecimento tático do jogo, que definem as condições e os elementos a serem considerados para que a ação seja eficaz de acordo com González; Bracht (2012)

AULAS	CONTEÚDOS/ESTRATÉGIAS
ABRIL	
<p><u>2/4/2015</u> 01  90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivo:</u> diagnóstico de jogo e de autoavaliação.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> <li>- Apresentação do Programa</li> <li>- Apresentação dos alunos com o relato da experiência esportiva</li> <li>• <u>Prática 1 (40min)</u></li> <li>- Jogo de handebol com regras simplificadas para observação e filmagem diagnóstica.</li> <li>- A filmagem será retomada juntamente com os alunos para discussão sobre o saber para praticar e a avaliação do jogo inicial.</li> <li>- A observação do jogo seguirá um roteiro de análise com uma ficha que será distribuída para os grupos, enquanto dois grupos jogam, os outros grupos e a professora anotam, invertendo os grupos posteriormente. Pretende-se responder as seguintes questões com a observação: Quais dificuldades são reveladas? O que eles já sabem fazer? Como se relacionam com os elementos estruturais (bola, alvo, parceiro, adversário, espaço físico, regras)? Classificação do jogo a partir desses elementos (do jogo anárquico e do jogo organizado). Classificar o jogo a partir dos elementos funcionais de ataque e defesa (o que deve ser feito quando se assume cada um destes papéis no jogo).</li> <li>• <u>Roda de conversa final (30min)</u></li> </ul> <p>Exposição e reflexão sobre as observações. Solicitar para próxima aula, a formação de grupos para posterior realização de pesquisa.</p> <p>Atividade avaliativa escrita: expectativas com relação à disciplina/ levantamento de conhecimentos prévios e das dificuldades, possibilidades e facilidades nas ações motrizes (mais experientes e menos experientes) a partir do jogo realizado e experiências anteriores.</p>
<p><u>9/4/2015</u> 02  90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivos:</u> reconhecimento das limitações, traçando características a serem melhoradas. Compreender a dinâmica de jogo, e introdução as regras, aprender e exercitar a relação de companheiro e a execução do passe.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Reflexão sobre a aula anterior (retomada - Discussões sobre as diversidades corporais de gênero e sobre pessoas mais experientes e menos experientes na prática com o conteúdo estudado). Explicações sobre a aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (20min)</u></li> </ul>



	<p>Jogo 2x2 em espaço reduzido, com alvos menores e regras simplificadas / Reflexão sobre os elementos funcionais relacionados ao parceiro e adversário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo dos 5 passes e jogo dos 10 passes / Reflexão sobre a interação com parceiros e organização espacial).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (30min)</u></li> </ul> <p>Reflexões sobre os elementos funcionais retomando a avaliação da aula anterior e relacionando com os jogos realizados</p> <p>Sorteio dos temas para pesquisa, entrega de roteiro e critérios do trabalho em grupo. Explicações sobre o mesmo.</p>
16/4/2015 03 90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivos:</u> conhecer e compreender os elementos estruturais do jogo, exercitar a dinâmica do jogo, compreender e exercitar a relação com companheiros e adversários, compreensão e assimilação das regras de jogo.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Solucionar dúvidas sobre o trabalho</p> <p>Explicações sobre a Prática a ser realizada.</p> <p>Apresentação dos elementos estruturais do jogo de handebol (bola, alvo, espaço físico, jogadores e parceiros e regras – básicas)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (10min)</u></li> </ul> <p>Jogo 2x1 em espaço amplo explorando a relação parceiro-adversário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo 2x3 em espaço reduzido, alvo adaptado e presença de área restritiva como no handebol, regras reduzidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 3 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo de handebol em espaço formal com regras reduzidas e número de jogadores modificado (4 equipes, 2 jogos de 10 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (20min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos</p>
23/4/2015 04 90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivos:</u> exercitar a assimilação das estruturas e da dinâmica de jogo, compreensão da finalidade das regras no jogo. Verificar a compreensão dos alunos quanto aos critérios estabelecidos na avaliação.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Reflexões a cerca das práticas / relação com as ações do jogo</p> <p>Reflexão sobre os elementos estruturais e possíveis dificuldades nas relações com os mesmos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (20min)</u></li> </ul> <p>Construção de jogo pelos alunos refletindo sobre os elementos estruturais e funcionais, mantendo a oposição e a relação parceiro-adversário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (30min)</u></li> </ul> <p>Realização dos jogos e apreciação dos colegas, com discussões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (20min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos</p>
30/4/2015 05 90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivo:</u> exercitação da regras, exercitar as relações de companheiro e adversário, compreensão e exercício do jogo formal.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Explicação sobre prática</p> <p>Divisão das equipes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo 3x3 em espaço reduzido, com regras e alvos adaptados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (30min)</u></li> </ul> <p>Jogo formal com arbitragem dos alunos e rodízio de posições.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (20min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos</p>
<b>MAIO</b>	
07/5/2015 06 90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivo:</u> exercitar a relação de companheiro e adversário, verificar as ações dos colegas no jogo de handebol, conforme os critérios. Exercitação do jogo e compreensão da sua dinâmica.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul>

	<p>Explicações sobre as práticas          Apresentação do roteiro de observações          Divisão das equipes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo 3x4 em espaço reduzido, com regras e alvos adaptados (meia quadra).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo 4x4 em espaço reduzido, com regras e alvos adaptados (meia quadra)          Divisão de equipes de observação com roteiro de ações individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (30min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos          Ações motrizes do jogo de handebol.</p>
<p><u>14/5/2015</u>          07          90 min.</p>	<p><u>Objetivo:</u> compreender o histórico do handebol, analisar a autoavaliar o jogo de handebol da turma, organização do festival de handebol.  <u>Aula em sala de vídeo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização da turma e considerações sobre o trabalho(10min)</li> <li>• Apresentação dos trabalhos (20min)</li> <li>• Discussão sobre os trabalhos (15min)</li> <li>• Análise e discussão do vídeo inicial a partir do roteiro de observação</li> <li>• A partir dessa análise pensar em questões sobre a avaliação do jogo e dos alunos – Construção coletiva da avaliação. (45min)</li> </ul>
<p><u>21/5/2015</u>          08          90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivos:</u> exercitar a compreensão da dinâmica de jogo e as relações de companheiro e adversário, exercitação das regras com arbitragem, e verificação das ações individuais durante o jogo.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Explicações sobre as práticas          Retomada do roteiro de observação          Divisão das equipes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo 5x5 em espaço reduzido, com regras e alvos adaptados (meia quadra).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (20min)</u></li> </ul> <p>Jogo formal com arbitragem dos alunos.          Divisão de equipes de observação com roteiro de ações individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (30min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos          Reflexão sobre as análises e discussão sobre a avaliação a partir das observações.</p>
<p><u>28/5/2015</u>          09          90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivo:</u> exercitar a compreensão da dinâmica de jogo e as relações de companheiro e adversário, exercitação das regras com arbitragem, e verificação das ações individuais durante o jogo.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Explicações sobre as práticas          Roteiro de observações          Divisão das equipes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 2 (40min)</u></li> </ul> <p>Jogo formal com arbitragem dos alunos (filmagem)          Divisão de equipes de observação com roteiro de ações individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (30min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos          Reflexões sobre o roteiro de observação avaliativo construído coletivamente.</p>
<b>JUNHO</b>	
<p><u>04/6/2015</u>          10          90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivo:</u> exercitar a compreensão da dinâmica de jogo e as relações de companheiro e adversário, exercitação das regras com arbitragem, e verificação das ações individuais durante o jogo.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Explicações sobre as práticas          Roteiro de observações (retomar e continuar a construção)          Divisão das equipes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (30min)</u></li> </ul> <p>Jogo formal com arbitragem dos alunos</p>

	<p>Divisão de equipes de observação com roteiro de ações individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (40min)</u></li> </ul> <p>Questões e reflexão sobre os jogos e os roteiros Organização do festival e das avaliações</p>
<p><u>11/6/2015</u></p> <p>11 90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivos:</u> exercitar a compreensão da dinâmica de jogo e as relações de companheiro e adversário, exercitação das regras com arbitragem, e verificação das ações individuais durante o jogo através da análise das filmagens.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (30min)</u></li> </ul> <p>Apreciação e análise do vídeo do jogo da aula 10 Construção do roteiro de avaliação a partir dos roteiros de observação utilizados em aula e organização do festival com equipes, organizando a avaliação entre pares. Divisão das equipes e experimentação com os roteiros construídos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1 (30min)</u></li> </ul> <p>Jogo formal Divisão de equipes de observação com roteiro de avaliação construído coletivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (30min)</u></li> </ul> <p>Discussão e finalização do roteiro de observação avaliativo</p>
<p><u>18/6/2015</u></p> <p>12 90 min</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivos:</u> exercitar a compreensão da dinâmica de jogo e as relações de companheiro e adversário, exercitação das regras com arbitragem, e verificação das ações individuais durante o jogo. organização e vivência do festival de handebol.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Organização para o início do festival de handebol em aula (atividade avaliativa com roteiro anexo 6) Divisão das equipes e avaliação com os roteiros construídos coletivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática avaliativa - festival de handebol (50min)</u></li> </ul> <p>Jogo formal Divisão de equipes de observação com roteiro de avaliação construído coletivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Roda de conversa final (20min)</u></li> </ul> <p>Discussão sobre o festival e coleta e entrega dos roteiros de observação devidamente preenchidos. Cada aluno apresenta as anotações que fez e comentando, realizando uma avaliação coletiva.</p>
<p><u>25/6/2015</u></p> <p>13 90 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Objetivo:</u> avaliação da proposta e autoavaliação, promover a interação, exercitando a ludicidade e a autonomia.</li> <li>• <u>Roda de conversa inicial (20min)</u></li> </ul> <p>Discussão sobre o festival e continuação das apresentações das anotações, discutindo coletivamente sobre a avaliação. Devolutiva das autoavaliações iniciais e realização de nova autoavaliação e síntese da disciplina. Avaliação da professora apontando o que foi positivo, negativo, sugerindo e criticando o desenvolvimento do ensino do handebol pela mesma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Prática 1</u></li> </ul> <p>Jogo de handebol lúdico temático (exercitando o aprendizado).</p>

Fonte: elaboração própria

#### 4.4 A pesquisa e as estratégias de coleta e análise de dados

Na pesquisa, de cunho qualitativo, caracterizada como pesquisa-ação, utilizamos diários de aula e os questionários como instrumentos de coleta de dados.

O diário constituiu-se, nesse trabalho, como um registro das aulas, sob a perspectiva da professora-pesquisadora. Assim, como apontado por Zabalza (2004, p. 24), os diários podem se tornar *o registro mais ou menos sistemático do que acontece nas nossas aulas*, de modo a extrair uma *espécie de fotografia de nossa docência*. Ou seja, é a versão que o professor dá a sua atuação na aula, permitindo ao mesmo revisar suas ações, a ponto de orientar a sua intervenção.

De acordo com Zabalza (2004, p.27): *Os diários de aula, as biografias, os documentos pessoais em geral [...] constituem recursos valiosos de pesquisa-ação, capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores.*

O outro instrumento de coleta utilizado foi o questionário que, de acordo com Lüdke e André (1986), tem a função de coletar dados informalmente, de um indivíduo ou grupo sobre um determinado fato, situação ou fenômeno, pode reunir uma série de perguntas, que podem ser abertas ou fechadas, destinadas aos sujeitos de pesquisa.

Os questionários utilizados na presente pesquisa foram caracterizados pelas fichas avaliativas, que na intervenção são assim referidos, configurando-se como recursos avaliativos do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, no contexto da pesquisa, foram instrumentos de coleta de dados.

Gil (2008) define o questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o

propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Geralmente são propostos por escrito aos respondentes, e consistem em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

As questões podem ser construídas de três formas: fechadas, abertas e dependentes. Assim, nas questões abertas solicita-se aos participantes respostas próprias enquanto que nas questões fechadas pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. Estas últimas são mais utilizadas pela facilidade de processamento das respostas e são aplicadas a grupos maiores. As questões abertas são utilizadas, geralmente em grupos menores, e requerem uma interpretação do pesquisador. Entretanto, há perguntas que só fazem sentido para alguns respondentes, neste caso, a pesquisa referente à opinião é dependente em relação à outra, se apresentado em vários formatos de questões dependentes (GIL, 2008).

Nessa perspectiva, os questionários utilizados constituíram-se de questões ora abertas, sendo solicitadas opiniões sobre os procedimentos; e ora fechadas solicitando marcações dentro de um roteiro de informações pré-estabelecidas; e ainda, foram oferecidas questões dependentes, nas quais era necessário marcar opções pré-estabelecidas e discorrer sobre essa opção.

Gil (2008) explica que o conteúdo de um questionário pode apresentar diferentes categorias, referindo-se ao que as pessoas sabem reportando-se a fatos, ao que as pessoas sentem, pensam, esperam, ou preferem, representando suas

crenças e atitudes, ou ainda ao que as pessoas fazem, ou seja, aos seus comportamentos. O autor aponta que geralmente os questionários incluem várias dessas categorias.

Após a coleta dos dados, houve a organização dos mesmos para serem analisados. Em seguida, os registros foram submetidos à análise de conteúdo que, de acordo com Gomes (2011), é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, utilizando para isso, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. Essa análise relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados, articulando a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.

Para nós, se mostrou conveniente estabelecer as distinções entre os diferentes tipos de questões e o seu conteúdo, por isso descreveremos o roteiro de cada um dos questionários de acordo com os referenciais metodológicos explicitados.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Paulo Freire).*

Este capítulo foi construído a partir da organização e análise dos dados, permitindo, assim, a discussão dos mesmos considerando a abordagem teórica adotada e os objetivos específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

Nessa fase os dados foram analisados, retomando os objetivos propostos a fim de estabelecer a compreensão dos mesmos, buscando responder as questões formuladas, assim como, ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Para cumprir essa fase, os dados foram apresentados detalhadamente, resultando da organização do material coletado através da interpretação dos fragmentos dos diários de aula e dos questionários (fichas avaliativas), articulando-os e aproximando-os de acordo com significados semelhantes e complementares, identificando recorrências e concordâncias, compondo a análise de conteúdo proposta por Gomes (2011).

Com referência ao objetivo proposto, que constitui em analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol, a partir de uma proposta colaborativa, que visou envolver os alunos do primeiro ano do ensino médio, junto às aulas de educação física; apresentamos os eixos de análise que são: *Recursos avaliativos e Possibilidades e limites.*

Os eixos foram construídos por meio da análise dos questionários e da análise dos diários de aula que evidenciaram como foi a construção e a utilização de cada recurso avaliativo no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido.

### **5.1 Os recursos avaliativos**

Este eixo trata de cada recurso avaliativo utilizado na proposta, a fim de apresentá-los e analisá-los, à medida que foram sendo desenvolvidos e utilizados pelos sujeitos da pesquisa (professora-pesquisadora e alunos da turma).

Para tanto, os recursos foram organizados considerando a ordem de utilização, assim, cada recurso foi caracterizado e analisado, partindo de como ocorreu sua construção; como foi utilizado em aula e as informações que foram pertinentes com sua utilização, tanto para o ensino dos saberes corporais no saber para praticar o handebol, como também nas informações sobre a avaliação. Entre os recursos avaliativos estão as fichas avaliativas e a filmagem dos jogos.

#### **Ficha Avaliativa 1**

O primeiro recurso avaliativo utilizado foi a Ficha Avaliativa 1, apresentada na figura 7, e teve como objetivo realizar um diagnóstico do jogo, utilizando como referência os critérios de análise propostos por Garganta (1998) que envolvem cinco componentes: comunicação, ocupação espacial, relação com a bola, relação com as regras do jogo e ação em situação de ataque.



As questões foram organizadas a fim de que os alunos observassem as condutas motrizes de seus colegas, tratando os critérios de forma gradativa, considerando o desenvolvimento do jogo, como foi proposto por Garganta (1998), buscando observar que fase de jogo era predominante na prática dos alunos da turma.

Essa ficha foi construída pela professora-pesquisadora e tratou de questões pontuais utilizando-se de anotação simples em alternativas (a, b, c, d), de acordo com as ações observadas em jogo.

Foi utilizada na primeira aula, através da observação de dois jogos que tiveram duração aproximada de 7 minutos cada. Os critérios de análise foram lidos e explicados de forma pontual. Ficaram encarregados da análise 3 alunos, observando uma equipe e outros 3 alunos observando a outra equipe, sendo que cada trio tinha uma ficha para fazer a anotação de forma coletiva.

A utilização dessa ficha na aula 1, não ocorreu como esperado, comprometendo sua análise enquanto recurso avaliativo de jogo, já que esta não foi preenchida totalmente pelos alunos, assim, pois não continham informações suficientes para tanto.

Nesse sentido nos reportamos a Hoffman (2005) quando esta explica que os instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas, e devem ser adequados às ações educativas e às possibilidades de cada grupo e de cada aluno.

Nessa perspectiva, analisamos a problemática com sinalização de uma situação de inexperiência na anotação por parte dos alunos, já que, sendo a primeira aula e conseqüentemente o primeiro jogo, houve dificuldades na realização da análise naquele momento. Sendo assim, ela não foi adequada para aquele grupo, naquela parte do processo.

Outros fatores que podem ter interferido no uso dessa ficha foi a falta de coletes diferenciando as equipes, e a falta de conhecimento quanto aos critérios utilizados, já que a explicação foi pontual, essas observações puderam ser constatadas nos trechos do Diário de aula 1.

...a equipe que ficaria na espera teria a função de observar o jogo através de uma ficha de análise organizada por mim. Entreguei as mesmas, li em voz alta e expliquei rapidamente as informações. (DA1).

As equipes foram diferenciadas por uma faixa colorida no punho, pois os coletes estavam na lavagem, o que dificultou a organização das equipes, já que era difícil visualizar quem era parceiro e quem era adversário (DA1).

**Figura 7 - Ficha Avaliativa 1**

FICHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA					
Grupo Observante			Grupo Observado		
Nome		Nº	Nome		Nº
1			1		
2			2		
3			3		
4			4		
5			5		
6			6		
7			7		

**Responda as questões marcando um X nos itens correspondentes e se for necessário escreva um comentário sobre as questões:**

**Como é realizada a comunicação entre os jogadores da equipe observada durante o jogo?**

a	A comunicação é realizada somente de forma verbal, principalmente para pedir a bola
b	A comunicação verbal é predominante
c	A comunicação é realizada de forma verbal e gestual
d	A comunicação é realizada predominante é a comunicação motora (através de gestos)
Comentário:	

**Como os jogadores da equipe observada se comportam com relação ao espaço de jogo?**

a	Os jogadores se juntam em torno da bola
b	Os jogadores ocupam os espaços em função dos companheiros e adversários
c	Os jogadores ocupam os espaços marcando os adversários individualmente e cooperando nas jogadas do seu time
d	Os jogadores organizam as jogadas em grupo coordenando ações coletivas para atingir o alvo.
Comentário:	

**Como os jogadores da equipe observada se comportam com relação à bola?**

a	A bola é o foco de visão dos jogadores.
b	A bola é o foco de visão dos jogadores, mas a equipe observa o jogo como um todo.
c	Controlam a bola e observam jogadores adversários e companheiros.
d	Controlam a bola e observam jogadores antecipando e organizando jogadas.
Comentário:	

**Como os jogadores da equipe observada se comportam com relação às regras do jogo?**

a	Pouco conhecimento das regras, o jogo é interrompido muitas vezes por conta delas.
---	--

b	Conhecimento de algumas regras, o jogo é interrompido algumas vezes por conta delas.
c	Conhecimento de quase todas as regras, e o jogo ocorre com poucas interrupções por conta delas.
d	Conhecimento das regras, e o jogo ocorre organizadamente sem interrupções por conta delas.
Comentário:	
<b>Qual a ação dos jogadores da equipe observada quando pegam a bola?</b>	
a	Ficam desorientados, e não se direcionam ao alvo adversário e nem se preocupam em proteger a bola.
b	Ficam desorientados, e não se direcionam ao alvo adversário e, mas se preocupam em proteger a bola.
c	Orientam-se para o alvo adversário, com ações individuais. Se preocupam em proteger a bola.
d	Orientam-se para o alvo adversário, com ações coletivas organizadas para o ataque, protegendo a bola.
Comentário:	

Fonte: Elaboração própria

## Ficha Avaliativa 2

A análise da Ficha Avaliativa 2, indicada na figura 8, compreendeu uma autoavaliação quanto aos saberes conceituais e corporais do jogo de handebol. Foi construída pela professora-pesquisadora e tinha como objetivo o levantamento de conhecimentos prévios sobre os saberes no jogo de handebol. Essa ficha foi respondida na aula 1, após os primeiros jogos realizados na proposta.

Essa ficha também considerou o conhecimento declarativo, como apontou Greco (2006), pois os alunos expuseram de forma escrita, seu conhecimento, avaliando-se em relação ao jogo de handebol.

## Figura 8 - Ficha Avaliativa 2

Conhecimentos prévios sobre handebol	
Nome:	_____ nº _____
Conhecimentos prévios sobre handebol – Saberes Conceituais:	
_____	
Autoavaliação no jogo de handebol – Saberes Corporais:	
ruim ( ) bom ( ) ótimo ( )	
_____	

Fonte: Elaboração própria

Conforme observado no diário de aula 1, estavam presentes 18 alunos, e nem todos conseguiram entregar no dia de aplicação, sendo autorizados a entregarem na aula seguinte. Dessa forma, mesmo sendo solicitado em aulas posteriores, houve devolutiva de 14 fichas somente. Esse fato pode indicar um descompromisso de alguns alunos, ou a dificuldade de reflexão sobre os saberes da Educação Física.

Com relação à primeira questão, que caracterizou-se como questão aberta, e referiu-se a autoavaliação quanto aos saberes conceituais, foi apontado pelos alunos o reconhecimento de algumas regras, como: 1) a cobrança de lateral com o pé na linha, 2) não é permitido invadir a área do goleiro. Outros apontamentos relacionaram-se ao entendimento sobre o ataque e defesa e ao objetivo do jogo, sendo mencionado a tarefa de fazer gols utilizando as mãos, e ainda, houve um apontamento que comparou o handebol como se fosse um futebol com as mãos.

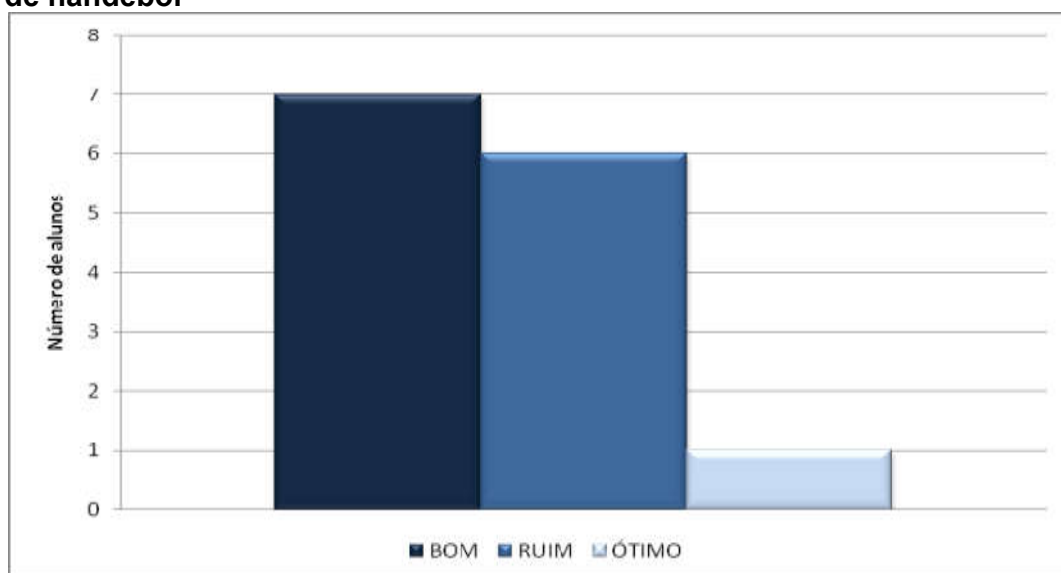
A segunda questão apresentou-se de forma dependente, sendo solicitado assinalar entre os saberes corporais as alternativas de autoclassificação com relação a esse saber, optando entre bom, ruim, e ótimo, e em seguida explicar esse posicionamento.

Dos dezoito alunos que responderam as fichas, apenas um reconheceu ser ótimo no jogo, afirmando ter praticado muitos jogos de handebol e por isso apresentou bom desempenho no jogo. Outros 6 alunos marcaram seu desempenho como bom, alegando que precisavam melhorar, pois poderiam ter jogado melhor, justificando ser esse o primeiro jogo do processo de ensino e de aprendizagem. Por fim, 7 alunos se classificaram como ruins, alegando que ainda precisam aprender mais, principalmente sobre as regras e a execução dos movimentos. Destacou-se também que entre os respondentes desse grupo que auto classificou como 'ruim', 4

alunos disseram não conseguir jogar bem por medo de se machucarem, vergonha, baixa estatura e falta de habilidades, 2 desses 4, justificaram indicando que ainda têm muito a aprender.

Os dados relacionados aos saberes corporais resultantes dessa análise são visualizados a partir do Gráfico 1.

**Gráfico 1- Autoavaliação dos alunos em relação aos saberes corporais no jogo de handebol**



Fonte: elaboração própria

Com a utilização da Ficha Avaliativa 1 pode-se observar que deveríamos ter reservado um tempo maior para que os alunos pudessem responder. No entanto, e embora não tenha sido respondida pelo número total de alunos ela revelou a heterogeneidade presente na turma, quanto aos saberes corporais. Outro ponto relevante que pode ser evidenciado é o interesse em aprender mais, pois era o primeiro momento da aprendizagem.

Foi possível observar que há outros fatores que influenciam na aprendizagem dos saberes corporais, estes estão diretamente relacionados a personalidade de cada aluno, como o medo, a vergonha e baixa autoestima, nesse caso relacionada a estatura e falta de habilidades.

O fato dessa ficha 2 configurar-se como autoavaliação, favorecendo a reflexão sobre a aprendizagem, ela possibilitou as primeiras discussões sobre a heterogeneidade da turma, sobre a diversidade corporais e diferentes experiências de vida, que para alguns é rica em saberes corporais e para outros nem tanto. Assim, como apontaram Darido (2012) e González; Bracht (2012) quando se ensina o esporte é importante identificar as dificuldades iniciais e os conhecimentos prévios dos alunos, para que possam entender os avanços em seu desempenho, a partir do que ele traz de conhecimento em sua experiência de vida, implicando a percepção de suas facilidades e dificuldades, contribuindo para o autoconhecimento do aluno, num processo contínuo de diagnóstico da situação.

Com a Ficha Avaliativa 2, mesmo não representando o total da turma, foi possível observar uma classificação muito próxima entre bom e ruim, o que não faria muito sentido sem os comentários que seguiam a autoclassificação.

Assim, as explicações expressaram situações relacionadas à falta de prática, ao medo e insegurança por parte dos alunos. Sendo assim, fica evidente a necessidade de realizar experiências práticas, assim como incentivar a superação da insegurança e do medo.

A importância de realizar essa avaliação vem ao encontro do que foi proposto por González e Fraga (2012) e Darido (2012), de que as dificuldades iniciais sejam consideradas, já que os alunos trazem consigo suas experiências

anteriores, enquanto consumidores e praticantes de diversas manifestações da cultura corporal de movimento.

Essa compreensão do conhecimento traz, tanto para o professor quanto para o aluno, um referencial que pode ajudar ambos a entenderem os avanços e as dificuldades em seu desempenho no jogo, procurando, coletivamente, estabelecer critérios de proficiência sobre um determinado tema (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; DARIDO, 2012).

### **Ficha Avaliativa 3**

A Ficha Avaliativa 3, apresentada na Figura 9, foi construída a partir da Ficha Avaliativa 1, pela professora-pesquisadora com o objetivo de analisar individualmente os alunos, tendo como critérios a qualificação do jogo proposta por Garganta (1998), no entanto essa avaliação configurou-se de forma individual, sendo efetivada entre pares. Os itens para a observação compreenderam o comportamento referente à comunicação, ocupação do espaço, relação com a bola, regras e ação em situação de ataque.

Essa avaliação compreendeu uma avaliação tática processual (GRECO, 2006), realizada entre pares, já que um aluno observava o outro e apontava como este atuava no jogo com relação aos critérios estabelecidos. Nesse sentido foi possível evidenciar a conduta motriz do aluno observado dentro dos critérios observados.

A utilização dessa ficha ocorreu na aula 4, e se caracterizou pela primeira avaliação entre pares individual, na qual um colega observou o outro, a partir das situações indicadas na ficha, observando e anotando qual o comportamento

recorrente de acordo com as ações do jogo, possibilitando indicar informações quanto ao desempenho no jogo.

**Figura 9 - Ficha Avaliativa 3**

<b>FICHA DE OBSERVAÇÃO DIAGNÓSTICA</b>	
Jogador: _____ nº _____ Observador: _____ nº _____	
Responda as questões marcando um X de acordo com o desempenho do jogador observado:	
1) Como é realizada a comunicação realizada pelo jogador observado?	
a	Não se comunica
b	Verbal, principalmente para pedir a bola
c	Verbal e motora
d	Motora (cria oportunidades de assistência)
2) Como o jogador observado se comporta em relação ao espaço de jogo	
a	Movimenta-se e ocupa os espaços em função da bola
b	Ocupa os espaços esperando para receber bola e não marca os adversários.
c	Ocupa os espaços apenas marcando os adversários individualmente.
d	Possibilita assistência (abre o jogo), posiciona-se para receber bola e marca os adversários
3) Como o jogador se comporta em relação à bola?	
a	É o foco de visão do jogador - "fica em cima da bola"
b	Livra-se rapidamente da bola sem possibilitar assistência
c	Controla a bola e confronta os adversários
d	Controla a bola protegendo-a e dá assistência aos companheiros
4) Como o jogador observado se comporta em relação às regras do jogo?	
a	Desconhece as regras.
b	Conhecimento das regras obedecendo ao árbitro.
c	Conhecimento das regras e interfere no jogo confrontando o árbitro
d	Conhecimento das regras orientando os companheiros
5) Qual a ação do jogador ao se aproximar da meta?	
a	Fica desorientado e tenta livrar-se da bola.
b	Recua a bola e não dá assistência.
c	Arremessa em direção a meta sem sucesso
d	Cria possibilidades de gol ou arremessa com sucesso

Fonte: Elaboração própria

Assim, para melhor visualização os resultados foram apresentados no Quadro 2, sendo organizados de acordo com as perguntas da ficha avaliativa 3, visualizadas na figura 9.

É possível observar grande quantidade de dados obtidos com esse recurso, indicando que outras possibilidades de análise podem ser construídas a



partir destes, pois como apontou Vianna (1989), os instrumentos avaliativos estimulam e orientam a aprendizagem, assim como Mizukami (1996) que indica a utilização de instrumentos que possibilitam a reflexão e a aprendizagem significativa.

**Quadro 2. Apresentação dos dados coletados na Ficha avaliativa 3**

<b>Distribuição do número de alunos que responderam a pergunta 1 sobre comunicação</b>	
<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Motora (cria oportunidades de assistência)	11
Não se comunica	7
Verbal e motora	6
Verbal, principalmente para pedir a bola	2
<b>Distribuição do número de alunos que responderam a pergunta 2 sobre a ocupação do espaço</b>	
Ocupa os espaços marcando os adversários individualmente	12
Ocupa os espaços a favor dos companheiros	7
Possibilita assistência – “abre o jogo”	6
Fica “em cima” da bola	2
<b>Distribuição do número de alunos que responderam a pergunta 3 sobre a relação com a bola</b>	
<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Controla a bola e dá assistência aos companheiros	8
É o foco de visão do jogador - “fica em cima da bola”	6
Livra-se rapidamente da bola sem possibilitar assistência	6
Controla a bola e confronta os adversários	3
<b>Distribuição do número de alunos que responderam a pergunta 4 sobre as regras</b>	
<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Conhecimento das regras obedecendo o árbitro..	21
Conhecimento das regras orientando os companheiros	8
Desconhece as regras	2
Conhecimento das regras e interfere no jogo confrontando o árbitro	1
<b>Distribuição do número de alunos que responderam a pergunta 5 sobre a ação em situação de ataque</b>	
<b>ALTERNATIVAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Cria possibilidades de gol	13
Fica desorientado e tenta livrar-se da bola.	6
Arremessa em direção a meta sem sucesso	4
Recua a bola e não dá assistência.	1

Fonte: Elaboração Própria

Analisando os dados observa-se que a percepção dos alunos quanto aos colegas observados, apontou a predominância de uma comunicação motora, no entanto há um número muito próximo a esse, de pessoas que não se comunicam adequadamente no jogo, indicando assim a necessidade desenvolver essa prática, como salienta Hernandez-Moreno (1998), que de acordo com a evolução do entendimento do jogo, a comunicação é alterada, dessa forma, quanto mais próximo de um jogo organizado, menor a comunicação verbal e maior a comunicação através dos códigos.

Outro ponto que pode ser observado refere-se ao entendimento do aluno quanto a comunicação, nesse caso as questões poderiam ser discutidas uma a uma, antes e depois das utilizações das fichas.

A questão 2 da Ficha Avaliativa 3 referiu-se ao espaço, possibilitando constatar que a maioria dos alunos ocupa os espaços em função da marcação individual, enquanto a minoria (apenas 2 alunos) fica em cima da bola, ocupando o espaço em função da mesma.

Na terceira questão buscou-se analisar a relação com a bola. Esse aspecto evidenciou um número expressivo de alunos que tem dificuldades nessa relação, mantendo-a como foco, esquecendo-se dos outros elementos do jogo, e outros tentando livrar-se dela, evidenciando problemas de decisão motriz nesse aspecto.

A quarta questão referente às regras apresentam dados que possibilitam apontar que a maioria dos alunos conhecem as regras e as respeita, interferindo bem pouco na arbitragem e ainda, utilizam-se desse conhecimento para orientar os colegas que ainda têm dificuldades.

A quinta e última questão, aborda a ação do jogador quando se aproxima da meta, numa situação de ataque, Nessa questão, 4 pessoas não assinalaram nada e 3 dessas escreveram que o aluno observado não se aproximou da meta ou não tocou na bola. Isso mostrou a pouca participação desses alunos em situações ofensivas. Assim, é possível evidenciar que a maioria dos alunos se arrisca e consegue atingir a meta, criando possibilidades de gol. No entanto, ainda é grande o número de alunos que recuam, tentando livrar-se da bola, indicando a necessidade de desenvolver estratégias para resolver os problemas encontrados.

Organizando os dados obtidos com as anotações dos alunos, é possível ter uma visão geral dos itens da ficha e ainda fazer uma “leitura” de jogo a partir desses dados.

A proposta de análise de jogo com utilização da ficha tinha, como ação complementar, a reflexão sobre os dados, de modo que fosse realizado um diálogo entre os alunos, observador e observado após o uso, no mesmo dia ou em aulas posteriores, para que fossem apontados e discutidos aspectos a melhorar no jogo. No entanto, não foi possível realizar esses diálogos como mostra os DA3, DA4 e DA5.

Nessa aula não houve filmagem e também não foi possível analisar a Ficha Avaliativa 3, devido a toda complicação inicial frente ao imprevisto ocorrido (DA4).

Havia como objetivo para essa aula a retomada das fichas diagnósticas de ações no jogo (Ficha Avaliativa 3), mas pelo avançado da hora, não consegui entregar e discutir com os alunos a ficha (DA5).

Porém, foi possível que o aluno analisasse a ficha 3, enquanto respondia a ficha 4, para que pudesse confrontar e refletir sobre as anotações do colega observador sobre sua atuação no jogo (DA6).

...também entreguei a Ficha Avaliativa 3 para que visualizassem o que o colega anotou a seu respeito com relação ao jogo. Assim, tentei que tivessem um diálogo com os colegas que anotaram, mas pelo avançado da hora não foi possível. Eles apenas apreciaram a avaliação do colega, através da ficha 3... (DA6).

Nesse sentido, observamos o que foi ressaltado por Leonardi, Gallati e Paes (2006), que entender esses princípios pode não ser tão fácil para os alunos, variando conforme a idade. Assim, é preciso possibilitar esse entendimento e colocá-lo em prática.

#### **Ficha avaliativa 4**

Nessa perspectiva, a Ficha Avaliativa 4 representada na Figura 10 teve como objetivo coletar informações sobre a avaliação entre pares, principalmente se houve compreensão quanto aos itens observados (comunicação, espaço, relação com a bola, regras e ação em situação de ataque), através de uma autoavaliação considerando os mesmos itens. Além desse objetivo, a ficha pretendeu levantar informações sobre o modo como os alunos gostariam de ser avaliados quanto à prática do jogo e as questões atitudinais relacionadas a conflitos, participação de meninas e a supervalorização da vitória.

Figura 10 - Ficha Avaliativa 4

**Autoavaliação no jogo de handebol**

**Componente curricular:** Educação Física    **Professor (a):** \_\_\_\_\_  
**Turma:** \_\_\_\_\_    **Aluno (a):** \_\_\_\_\_    **Nº:** \_\_\_\_\_

**TODAS AS QUESTÕES REFEREM-SE AO JOGO DE HANDEBOL**

- A partir da sua avaliação realizada por um colega de turma, esclareça os pontos que concorda ou não com a avaliação do colega, considerando sua autoavaliação.  
**A partir dessa reflexão e autoavaliação, responda:**

1. Como saber se uma pessoa joga bem? Explique:

\_\_\_\_\_

Quais as características de uma pessoa considerada “boa” no jogo? Explique:

\_\_\_\_\_

Você se considera uma pessoa que joga bem? (  ) SIM      (  ) NÃO    Explique?

\_\_\_\_\_

**MARQUE SUA NOTA CONSIDERANDO 1 A MENOR E 4 A MAIOR:**  
(  ) 1    (  ) 2      (  ) 3    (  ) 4

2. Considerando que sempre temos algo a aprender, o que você precisa mudar para jogar melhor? Dê exemplos.

\_\_\_\_\_

Como você gostaria de ser avaliado considerando a prática do jogo? Dê exemplos?

\_\_\_\_\_

Considerando o Jogo de Handebol que você participou nessa aula:

3. No jogo que você participou houve conflito entre os jogadores? Em qual equipe? Explique:  
(  ) SIM      (  ) NÃO

\_\_\_\_\_

4. No jogo que você participou meninas participaram mais que meninos? Em qual equipe? Por quê?  
(  ) SIM      (  ) NÃO

\_\_\_\_\_

5. No jogo que você participou qual time jogou melhor? Por quê?

\_\_\_\_\_

**Obs.: O verso desta folha poderá ser utilizado para respostas**

Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, o recurso avaliativo propôs oito itens distribuídos em cinco questões. Nesses oito itens, cinco solicitavam respostas abertas e três dependentes, e desses três, dois eram solicitados, na primeira, indicar sim ou não e explicar; e, na outra, indicar uma nota de 1 a 4 e explicar essa notação.

Assim, caracterizada por avaliação prática trimestral, essa ficha foi utilizada na aula 6, sendo respondida por vinte e oito alunos, ao final das práticas, tendo essas como referências para se auto avaliarem. Isso fica explicitado no trecho DA6.

...analisando as avaliações realizadas na aula anterior, na qual eles se avaliaram entre pares, pude perceber que há dificuldades de entendimento quanto às ações do jogo e como observá-las [...] optando, porém, por questões mais abertas, a fim de compreender o que eles estavam entendendo por avaliação no jogo. Dessa forma, fiz outra ficha de avaliação indicada por Ficha Avaliativa 4 (DA6).

A maioria das questões foram construídas com base na ficha avaliativa 3, pela professora-pesquisadora, a partir das observações das respostas dos alunos na referida ficha. As outras questões surgiram da necessidade de coletar informações sobre as práticas utilizadas, tanto as avaliativas quanto as da proposta de ensino.

Essa necessidade ocorreu devido às dificuldades encontradas pela professora-pesquisadora em estabelecer relações de diálogo com a turma, tanto pelo desinteresse por parte dos alunos, quanto pelo tempo de aula, que desfavoreceu as discussões.

Essas dificuldades podem ser esclarecidas, de acordo com Costa e Nascimento (2004), quando a aprendizagem não pode ser associada somente às metodologias existentes, mas também, a outros fatores, como as capacidades cognitivas e motoras, a motivação para a aprendizagem, a relação professor-aluno e a complexidade das tarefas.

Assim, as situações de compartilhamento e discussão que foram previstas na proposta de ensino, não ocorreram como planejado. Esse fato é evidenciado em diversos trechos dos diários (DA1, DA2 e DA5):

...observei dificuldade de posicionamento crítico e participação por parte dos alunos, e que eu poderia tê-los estimulado mais, favorecendo o diálogo (DA1).

...percebi também algumas expressões de descontentamento quanto às discussões (DA3).

...pelo avançado da hora, não consegui entregar e discutir com os alunos a ficha (DA5).

O fato da dificuldade em discutir coletivamente sobre avaliação é evidenciado no Diário de Campo 6.

Nesse sentido observei que embora a proposta seja de construirmos coletivamente um instrumento de avaliação, os alunos não estão envolvidos efetivamente nesse processo, dessa forma avalio que são necessárias modificações em minha intervenção e um replanejamento das ações (DA6).

Dessa forma, a análise da Ficha Avaliativa 4 foi dividida em blocos, sendo a primeira questão referente às características da pessoa que joga bem. Para tanto, no primeiro item dessa questão era necessário o aluno indicar como era possível saber se uma pessoa jogava bem, em seguida, era solicitado escrever sobre as características de uma pessoa considerada “boa” no jogo, e no terceiro item era necessário indicar se o aluno se considerava uma pessoa que jogava bem, marcando sim ou não e explicando por que.

Analisando as respostas da primeira questão, optamos por organizá-las de acordo com os conceitos e ações a se observar no jogo, adaptado de González; Bracht (2012, p. 35-36). Assim, agrupamos as primeiras características em aspectos técnicos, sendo que 13 pessoas apontaram a execução correta dos movimentos de agarrar, arremessar, controle e habilidades com a bola, bem como, saber movimentos de defesa para o goleiro. Ainda sobre os aspectos técnicos 18 pessoas apontaram o conhecimento a respeito das regras; 6 pessoas indicaram a quantidade de gols; 1 pessoa indicou o número de passes e a observação e obediência aos sinais do árbitro.

Outras características foram agrupadas como qualidades físicas, sendo apontadas por 3 pessoas as características de agilidade e leveza na hora de jogar rápido; 2 pessoas indicaram correr bem; 1 pessoa indicou a necessidade de ter reflexos apurados como características do goleiro, e 1 pessoa ainda indicou a necessidade de ter um corpo treinado.

Como características volitivas 3 alunos indicaram o esforço e necessidade de jogar com vontade; 2 pessoas evidenciaram o comportamento em campo, 2 pessoas colocaram ter liderança e identificação com o jogo; 3 pessoas apontaram a concentração e o foco no jogo, sem ficar distraído no meio do campo e 2 pessoas sinalizaram a interação com o time e saber trabalhar em equipe.

Por último agrupamos como características táticas os apontamentos sobre comunicação com os parceiros, sendo apontado como jogador comunicativo por 10 alunos; assim, 9 alunos apontaram a pessoa que possibilita marcar gols, arremessando com sucesso em direção ao mesmo; 9 pessoas indicaram a importância do trabalho em equipe, auxiliando e beneficiando os parceiros, assim como organizar a equipe; 7 pessoas indicaram as características de criar jogadas,



oportunidades e assistência aos parceiros; 6 pessoas apontaram o modo de movimentação e atuação em jogo; 6 pessoas ressaltaram a visão de jogo, criando estratégias e conseguindo realizá-las com sucesso, assim como armar bons contra-ataques, abrindo e coordenando o jogo. Completando, 4 pessoas colocaram o desempenho, as jogadas individuais, conseguir realizar as tarefas atribuídas a sua função, sendo goleiro, defesa ou ataque de linha, uma pessoa que vai atrás da bola; e 2 pessoas indicaram aquele que marca os adversários e 2 pessoas escreveram sobre o posicionamento, sendo fiel à posição que lhe foi atribuída.

Ainda na perspectiva da pessoa que joga bem, foi solicitado indicar se o aluno se considera um bom jogador através de alternativas SIM ou NÃO, explicando porque assim o considerava. Assim, 17 pessoas não se consideraram como boas jogadoras, enquanto 11 pessoas se consideraram boas jogadores das 28 que responderam a ficha. As explicações tanto para os que assinalaram sim quanto para os que disseram não variaram conforme as respostas dos itens anteriores, envolvendo desde saber as regras e os movimentos do jogo, até aqueles que se consideram líderes e os que ainda têm medo, e ainda um aluno justificou que era bom jogador, confirmando com a análise da Ficha Avaliativa 3 que foi entregue a eles no ato de preenchimento dessa ficha 4.

Para a questão 1 foi possível construir o Quadro 3 de ações consideradas importantes para caracterizar um bom jogador.

**Quadro 3 – Quantidade de alunos que responderam as questões referentes às características da pessoa que joga bem, segundo os alunos**

Como saber se a pessoa joga bem? Quais as características de uma pessoa que joga bem?	
Quantidade de	

alunos que responderam	<b>Aspectos TÉCNICOS</b>
18	Conhecer regras/Obedecer a regras
13	Movimentos (agarrar, arremessar, controle e habilidade com a bola e defesa – goleiro)
6	Número de gols / fazer gols
1	Número de passes
1	Observar e obedecer os sinais do arbitro
1	Variam de acordo com a posição dos jogadores
Quantidade de alunos que responderam	<b>Aspectos TÁTICOS</b>
10	Comunicação com os parceiros / jogador comunicativo
9	Possibilita e marca gols / arremessa com sucesso / Arremessa em direção ao gol
8	Beneficia a equipe / Auxilia seus companheiros / Auxilia o time / Trabalhar em equipe / Ter uma equipe sincronizada / Jogar em equipe /Tentar auxiliar sua equipe / Ajudar o outro quando necessário
7	Possibilita assistência aos companheiros / Disponibiliza jogadas / Criar jogadas / cria oportunidades
6	Modo de atuar no jogo / Modo de movimentação / Movimentação em jogo / Boa movimentação / Como atua em jogo / Movimentação durante o jogo
6	Tem boa visão de jogo / Boa visão de jogo / Cria estratégias e consegue realizá-las com sucesso / Arma bons contra-ataques / Se “abre” o jogo / Boa coordenação dentro do jogo
4	Desempenho no jogo / As jogadas individuais que ela consegue fazer / Conseguir fazer bem as tarefas atribuídas a sua função (goleiro, defesa, ataque) / Que vai atrás da bola
2	Posicionamento / Sendo fiel a posição que lhe foi imposta seja ataque ou defesa
2	Marca os adversários
1	Organiza a equipe
Quantidade de alunos que responderam	<b>Características FÍSICAS</b>
2	Agilidade / Leveza na hora de jogar / Ser rápido e ágil
2	Correr bastante / Corre bem
1	Joga bem dentro de suas capacidades
1	Tem reflexos apurados (goleiro)
1	Ter um corpo treinado
Quantidade de alunos que responderam	<b>Características VOLITIVAS</b>
3	Esforço / Jogar com vontade
3	Concentrar no jogo / Que não perca o foco e se distraia fácil / Foca no jogo
2	Como se comporta em campo
2	Outros: Ter liderança no jogo / Identificação com o jogo
2	Interação com o time / Sabe trabalhar em equipe

Fonte: Elaboração Própria

A segunda questão da Ficha Avaliativa 4 tratou da autoavaliação, sendo solicitado atribuir a si mesmo uma nota de 1 a 4, considerando 1 menor e 4 maior. Deste modo, o aluno teria que apontar aspectos que ainda precisaria melhorar, dando exemplos. Seguindo a essa questão, foi perguntado como o aluno gostaria de ser avaliado, considerando a prática do jogo, e ainda foi solicitado exemplos.

Nesse sentido, a comunicação foi indicada por 5 pessoas como características que precisam ser melhoradas, assim como os movimentos do jogo (fundamentos) que foi indicado por 15 pessoas como características que precisam melhorar para atuarem melhor, entre os citados estão o passe, recepção e arremesso. Apenas 3 pessoas indicaram maior conhecimento das regras, no entanto, as atitudes em jogo, como marcar e desmarcar-se, criar possibilidades de gol, ter visão ampla de jogo foram apontadas por 8 pessoas; 5 pessoas indicaram características físicas, como agilidade, resistência, força ao arremessar e vigor físico. Ainda foram citados em menor número características como perder o medo, melhorar a atenção e ter mais segurança no jogo, e principalmente praticar mais.

Sobre a forma como gostariam de ser avaliados, considerando a prática do handebol, foi apontado por 5 alunos que gostariam que fosse de uma forma justa, assim, eles apontaram que deveria ser considerado o modo como jogam e as características apresentadas, a partir da observação do jogo.

De um modo geral os alunos colocaram a forma como atuavam no jogo, orientados pelo desempenho, pelo esforço, por passar a bola para os companheiros, se reconhecem e respeitam as regras, as chances de assistência e de gol que criavam, os pontos fracos e pontos fortes, a ocupação do espaço, posicionamento, a arbitragem e o que melhorou de um jogo para o outro.

Com relação ao modo como gostariam de ser avaliados, 8 alunos relataram que gostariam de serem avaliados pela observação do jogo, na prática mesmo, 3 alunos apontaram que essa é a melhor forma de saber o seu desempenho no jogo, e ainda 3 pessoas ressaltaram a importância de se apontar, pelo avaliador, os erros e acertos, indicando o que era preciso melhorar. No entanto, 3 alunos indicaram que gostariam que fossem avaliados seus movimentos com

relação ao jogo, tanto aspectos técnicos, como físicos, tais como: o arremesso, o passe e a corrida. Um deles mencionou que gostaria que fosse atribuída uma nota para cada movimento. Ainda foi relatado por 3 alunos a importância de uma avaliação processual e crítica, considerando o período de aprendizagem e a evolução desde o primeiro dia de aula.

Nessa mesma Ficha Avaliativa 4, foi perguntado sobre o jogo de handebol que haviam jogado, visto que essa ficha foi respondida logo após os jogos de handebol realizados. Compondo a questão 4, 5 e 6, com o objetivo de reflexão sobre questões atitudinais, foi perguntado também sobre a presença de conflitos no jogo, se houve maior participação das meninas do que dos meninos e ainda para apontarem qual time havia jogado melhor, considerando se o jogo que participou era da sua equipe ou da adversária.

Nessas questões procuramos observar aspectos relacionados às atitudes dos alunos, assim, 12 pessoas apontaram que houve conflitos, os mesmos se relacionaram as faltas, validação de gol e algumas regras que não foram cumpridas. Mas o maior conflito foi numa das equipes em que ninguém gostaria de ocupar a posição de goleiro, o que não gerou brigas e sim divergências que se resolveram com o diálogo. No entanto, 16 alunos marcaram que não houve conflitos, a maioria não explicou, mas alguns apontaram que as equipes estavam equilibradas, que os jogos foram pacíficos, houve boa comunicação e atuação dos jogadores em campo.

Sobre a participação das meninas no jogo, a grande maioria disse ter sido igual, somente 4 pessoas indicaram que os meninos jogaram mais, duas apontaram que eles só jogavam entre si, e outras duas disseram que era porque eles se empenhavam mais no jogo.

A última questão se referiu à avaliação do time que jogou melhor, no jogo em que o aluno jogou, contudo, os alunos não responderam dessa forma, e a grande maioria colocou que foi o time azul, justificando pela união e boa comunicação da equipe; 5 pessoas colocaram que foi o time adversário; 4 pessoas indicaram o seu próprio time; 1 dos alunos justificou colocando que, mesmo perdendo o jogo, considerou que seu time foi melhor, porque jogaram com garra até o final.

Dessa forma, essas questões mais reflexivas sobre avaliação puderam auxiliar na proposição de outras avaliações (Ficha Avaliativa 6) e ainda explorar a percepção dos alunos quanto à proposição da avaliação.

Nesse sentido, visualizamos que os alunos, mesmo apresentando dificuldades em relação ao posicionando verbal, por meio das discussões, expressam suas opiniões na escrita, de forma consistente, mostrando que estão envolvidos na proposta. Nesse sentido, Demo (1999) aponta que refletir é também avaliar, assim como planejar e estabelecer objetivos; possibilitando ações condizentes os objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, e dessa forma ela pode ser modificada e adaptada de acordo com as características dos sujeitos envolvidos.

### **Ficha avaliativa 5**

A Ficha Avaliativa 5 apresentada na Figura 11, teve como objetivo que os alunos observassem e fizessem anotações sobre os passes realizados durante o jogo, dessa forma ela ocorreu entre pares durante a aula 10. Essa ficha foi construída pela professora-pesquisadora tendo como base os instrumentos de análise de jogo propostos por Mitchel Oslin e Griffin (1997).

### Figura 11 - Ficha Avaliativa 5

**Critérios de avaliação de assistência: Passe em jogos de invasão**

1. Passe com sucesso para jogador desmarcado
2. Passe com sucesso para jogador marcado
3. Passe sem sucesso para jogador desmarcado
4. Passe sem sucesso para jogador marcado

**Orientações:** Marque a pontuação relacionada ao passe e recepção para o jogador observado

Jogador: \_\_\_\_\_ Observador: \_\_\_\_\_

Tempo	Pontuação			
1.	1	2	3	4
2.	1	2	3	4
3.	1	2	3	4
4.	1	2	3	4
5.	1	2	3	4
6.	1	2	3	4
7.	1	2	3	4
8.	1	2	3	4
9.	1	2	3	4
10.	1	2	3	4

O que você faria para ajudar o colega a jogar melhor?

\_\_\_\_\_

Fonte: Elaboração própria

O uso dessa ficha recomendava que um aluno responsabilizava-se por apontar, considerando o tempo de 1 em 1 minuto (contando que cada partida teve aproximadamente 10 minutos), anotando a quantidade de passes que o colega efetuava, e foi solicitado que o aluno observador colocasse um comentário a fim de auxiliar o aluno observado a melhorar seus passes.

A construção da ficha surgiu dos apontamentos dos próprios alunos, evidenciados nas respostas das fichas, e da professora-pesquisadora nas observações de jogo, sobre a necessidade de melhorar os movimentos do/no mesmo.

Essa observação e anotação visavam contribuir para maior compreensão do jogo, e contaria com a discussão em aula, o que foi inviável devido a pouca participação dos alunos como observado no diário de campo 10:

Nessa aula tinha como intenção discutir o que foi anotado nas fichas, quanto aos passes [...] percebo que a roda de conversa não é uma prática fácil, e desde o início não há muita disposição dos alunos para participar ativamente... (DA10)

Esperava que eles questionassem, dessem ideias, sugestões, que se interessassem pelo jogo, mas observo que o importante é somente jogar (DA10).

A análise dessas fichas originou a construção do Quadro 4, no qual são evidenciados alguns problemas, dificuldades na organização da avaliação, visto que nessa aula haviam 26 alunos e apenas 19 alunos foram avaliados, indicando que houve avaliação da mesma pessoa por colegas diferentes, como constatado na organização das fichas para análise (nesse caso foi considerado apenas uma avaliação). Essa problemática resultou na não avaliação de alguns alunos, visto que a orientação dada em aula foi para que fosse escolhido um colega para observar, consultando os demais para não ocorrer de o mesmo aluno ser avaliado por dois colegas.

No entanto, essa organização dos alunos não ocorreu, apontando que é necessária maior organização por parte da professora-pesquisadora, garantindo que essa avaliação ocorra com todos os presentes em aula, sendo esse um problema na efetivação da avaliação.

Os dados coletados, embora não abrangessem todos os alunos, puderam ser organizados a partir do Quadro 4.

**Quadro 4 - Análise entre pares da quantidade de passes realizados no jogo de handebol e apontamentos do aluno observador**

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	QUANTIDADE DE PASSES	APONTAMENTOS SOBRE O ALUNO OBSERVADOR
A16	2	Precisa praticar mais.
A15	3	Movimentação, dar mais assistência aos parceiros, tentar pegar mais a bola, sem esquece-se da defesa.
A12	6 (atuou no gol)	Organizar melhor o time para passar a bola com maior sucesso.
A21	7	Treiná-la posicionando-a.
A10	7	Está bom, é só continuar no mesmo ritmo e parar com a panelinha
A5	12	Conseguir pegar mais as bolas e participar mais das jogadas
A2	12 (atuou no gol)	Sair menos do gol, focar mais da defesa e treinar seus reflexos.
A14	14	Participar mais do jogo, se movimentar.
A18	16	Melhorar posicionamento para receber bola e dar bons passes, precisa melhorar arremesso a gol.
A26	17	Marcar mais para o ataque quando o seu time estiver com posse de bola.
A4	17	Melhorar a atenção na recepção de bola e marcar mais os adversários.
A7	18	Evitar distração, melhorar marcação e movimentação.
A17	18	
A24	20	Incentivá-la a participar mais do jogo, ter mais coragem, e se movimentar mais.
A11	21	Possibilitar assistência para outros jogadores, pois quando recebe a bola cria várias possibilidades de gol.
A19	23	Maior movimentação e passes rápidos.
A27	25	
A29	26	Joga bem, mas com mais tempo de treino jogará melhor.
A20	29 (atuou no gol)	É um goleiro eficiente, poderia treinar mais, melhorar concentração e se esforçar mais para agarrar a bola.

Fonte: Elaboração própria

Os resultados expressos no Quadro 4 representam a atuação do aluno no jogo, evidenciando a quantidade de vezes em que ele participou de jogadas. Isso nos possibilita realizar discussões e análises, implementando novas anotações a partir dessa, como por exemplo, o sucesso ou não do passe realizado, ou ainda a escolha do passe para o jogador desmarcado, entre outras.

### Ficha avaliativa 6



A Ficha Avaliativa 6 apresentada na Figura 12 foi construída pela professora-pesquisadora, a partir da Ficha Avaliativa 4, seguindo os apontamentos dos alunos. Utilizada na aula 13, caracterizou-se como avaliação prática trimestral, que ocorreu entre pares. Era composta por sete questões, sendo duas abertas e de caráter reflexivo e as demais fechadas, sendo necessário somente marcar a opção, com possibilidade de escrever observações.

**Figura 12 - Ficha Avaliativa 6**

<b>Avaliação entre pares no jogo de handebol</b>				
Aluno (a) avaliado: _____			Nº: _____	
Aluno Observador: _____			Nº _____	
<b>Observar o colega durante o jogo e anotar um conceito conforme observado, MARCANDO um X no local indicado:</b>				
<b>Aspectos técnicos:</b>				
1) Considerando os movimentos do jogo, chamados de fundamentos, marque como é realizado o movimento pelo colega observado:				
FUNDAMENTO	CONCEITO			OBSERVAÇÕES
	ÓTIMO	BOM	RUIM	
PASSE				
Recepção				
Drible				
2) Considerando as regras, marque um X indicando o comportamento observado:				
COMPORTAMENTO			OBSERVAÇÕES	
Conhece as regras e as respeita				
Conhece as regras, mas descumpre algumas delas				
Desconhece as regras				
<b>ASPECTOS TÁTICOS</b>				
3) Marque um X considerando as capacidades táticas do colega observado:				
Capacidades Táticas	FREQUÊNCIA			
	Sempre	Às vezes	Nunca	
Desmarcar-se				
Marcar				
Ocupa bom posicionamento				
Cria linhas de passe				
4) Explique como o aluno observado realiza a comunicação com sua equipe:				
<hr/>				
<b>ASPECTOS FÍSICOS</b>				
5) Marque um X considerando as capacidades físicas do colega observado:				
Capacidades físicas	CONCEITO			OBSERVAÇÕES
	ÓTIMO	BOM	RUIM	
Velocidade				
Resistência aeróbica				

<b>ASPECTOS VOLITIVOS</b>				
6) Marque um X considerando as capacidades volitivas do colega observado:				
Capacidades volitivas	CONCEITO			OBSERVAÇÕES
	ÓTIMO	BOM	RUIM	
Empenho				
Concentração				
Comportamentos aceitáveis			Comportamentos inaceitáveis	
Apoia e incentiva companheiros de equipe			Não dá suporte e nem encoraja os companheiros	
Faz um esforço para passar a todos os membros da equipe			Passa a bola para alguns alunos somente	
Segue todas as regras sem argumentar			Argumenta ou quebra as regras repetidamente.	
Não insulta ou humilha alguém na sua ou na equipe adversária			Provocações ou xingamentos a companheiros de equipe ou oponentes.	
7) Escreva sua opinião sobre o ato de observar o colega durante o jogo, coloque suas considerações, sendo a favor ou contra, e justificando. Se possível de sugestões: (poderá utilizar o verso)				

Fonte: elaboração própria

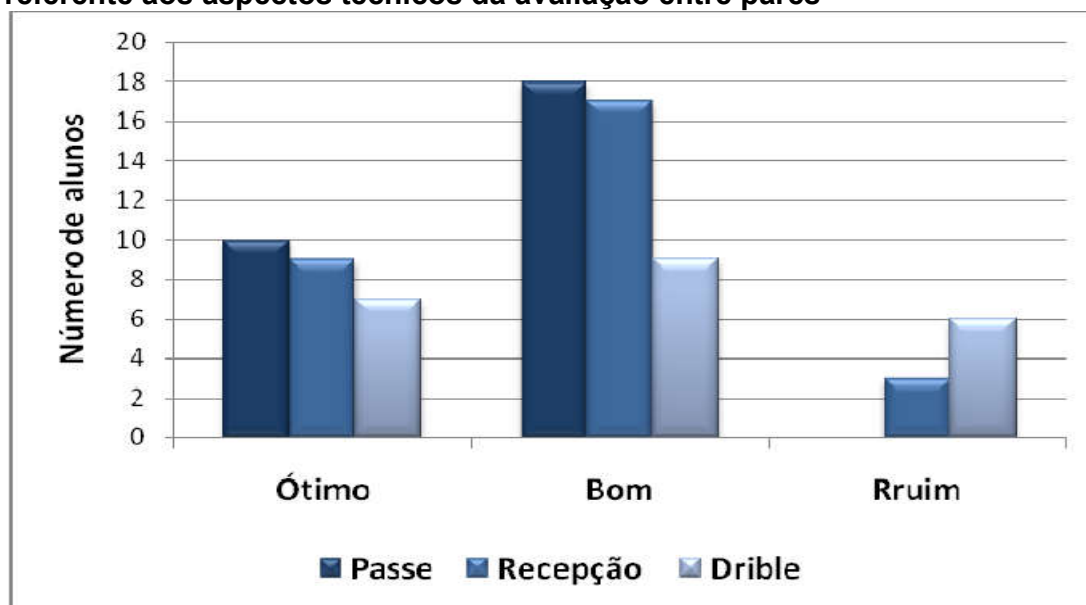
Com caráter mais pontual, essa ficha pode possibilitar melhor visualização dos resultados, como evidenciado no Gráfico 2. No entanto, com relação às anotações das ações do jogo, não possibilitou apontamentos reflexivos, embora tenha um espaço para observações, os alunos não utilizaram esses espaços.

A primeira questão correspondente aos aspectos técnicos, ressalta a execução dos movimentos, nesse sentido de acordo com o que foi apontado na ficha 4 pelos alunos, os movimentos de maior dificuldade foram: passe, recepção e drible, os quais foram aqui avaliados em ótimo, bom e ruim, tendo que anotar uma dessas opções na avaliação do colega durante o jogo e ainda poderiam realizar observações, complementando a observação do colega.

As observações apareceram em menor quantidade, sendo apenas 10, e referiam-se desde a não execução do movimento até às questões sobre a qualidade do movimento.

O gráfico 2 representa as informações coletadas na primeira questão, referentes, então, aos aspectos técnicos. É possível observar que a grande maioria foi avaliada como regular, no entanto são significativos os itens apontados como ótimo e ruim. Tais análises podem proporcionar uma avaliação geral da turma, sendo também confrontada com a autoavaliação realizada através da Ficha Avaliativa 4, e ainda possibilitar discussões sobre esses resultados junto aos alunos, realizando uma avaliação coletiva e entre pares. No entanto, isso não se concretizou visto as dificuldades de envolvimento da turma nas rodas de conversa, evidenciadas anteriormente.

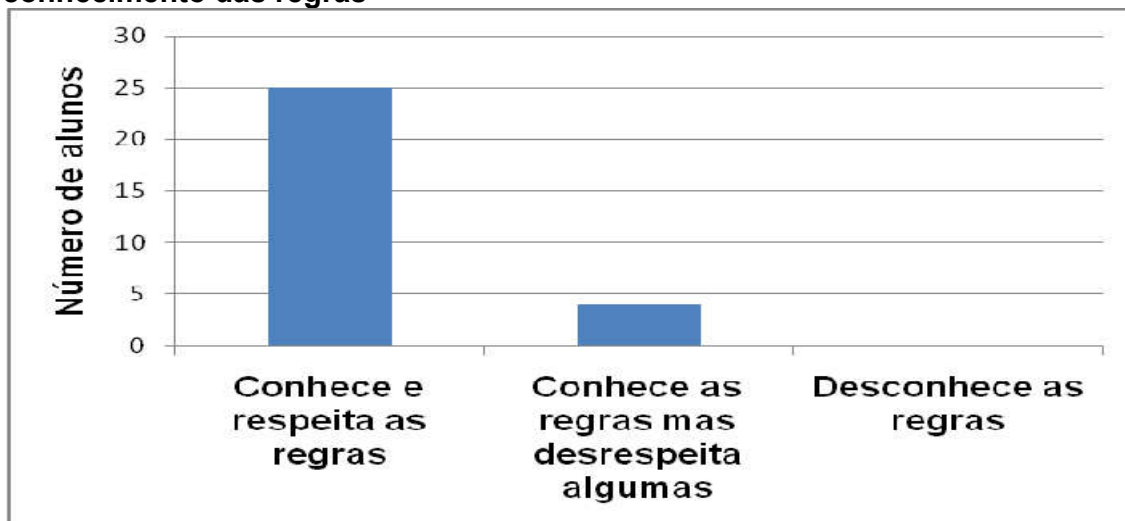
**Gráfico 2 – Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos técnicos da avaliação entre pares**



Fonte: Elaboração própria

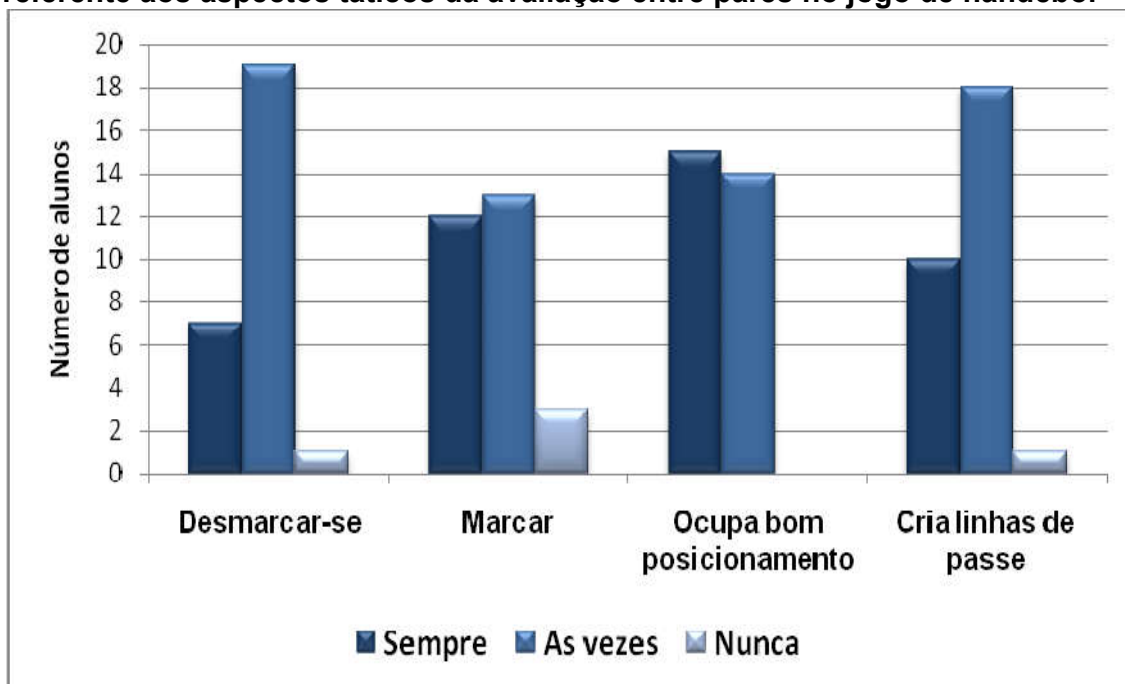
As mesmas situações podem ser proporcionadas a partir da análise das outras questões que são apresentadas nos respectivos Gráficos 3, 4, 5 e 6.

**Gráfico 3 – Distribuição da quantidade de alunos que responderam quanto ao conhecimento das regras**



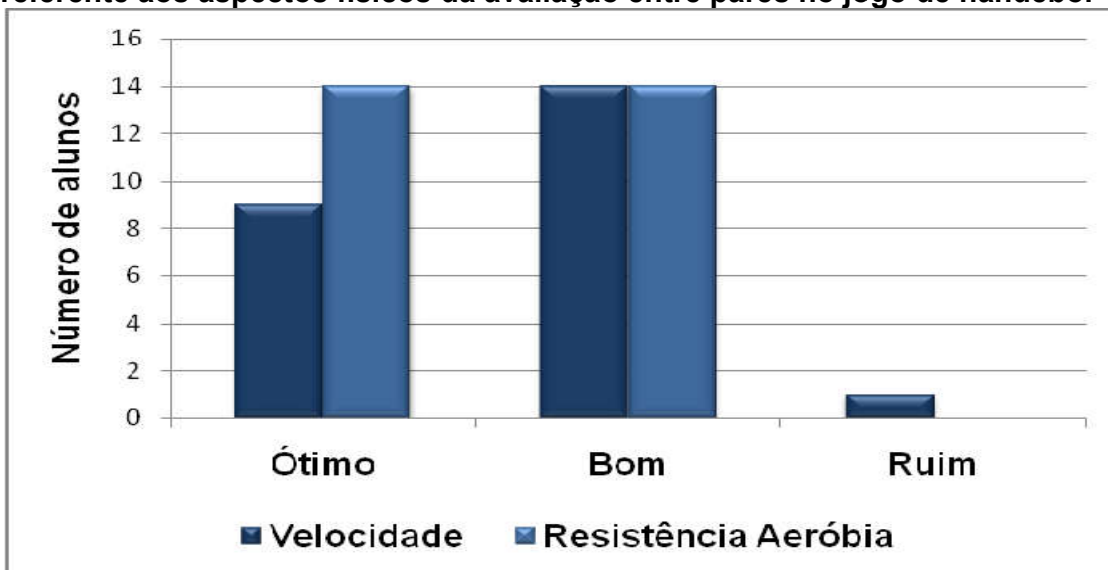
Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 4 – Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos táticos da avaliação entre pares no jogo de handebol**



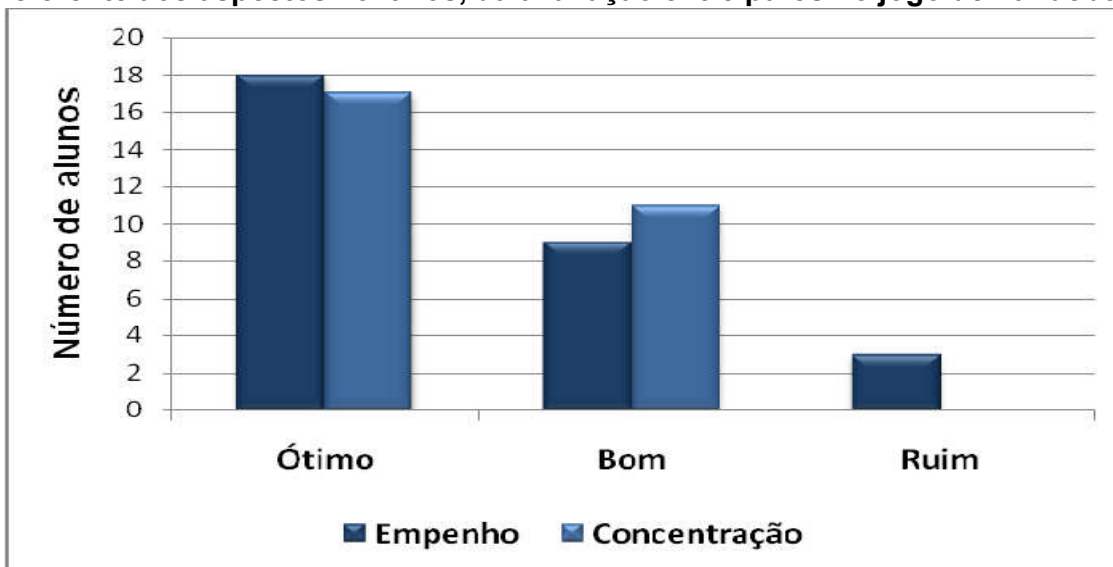
Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 5 – Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos físicos da avaliação entre pares no jogo de handebol**



Fonte: Elaboração própria

**Gráfico 6 – Distribuição da quantidade de alunos que responderam a questão referente aos aspectos volitivos, da avaliação entre pares no jogo de handebol.**



Fonte: Elaboração própria

A questão 6 dessa ficha de avaliação, referente aos aspectos volitivos, é composta de uma questão fechada, de marcação com relação ao empenho e a concentração, como evidenciado no gráfico acima e complementada com questões referentes a comportamentos aceitáveis ou não no jogo, mais relacionados a atitudes no jogo. Essa questão não será aqui analisada já que o interesse no presente estudo é o saber corporal.

As duas questões reflexivas discursivas referem-se uma sobre a comunicação e a outra sobre o ato de observar o colega na avaliação entre pares.

Nesse sentido, a questão sobre comunicação apresentou dados que vão desde *ela não se comunica* à *utiliza-se de comunicação gestual e verbal*, demonstrando que os alunos estão atentos e entendendo como a comunicação ocorre no jogo.

Sobre a questão relativa ao ato de avaliar foram levantadas pelos alunos prós e contras dessa estratégia, assim temos 2 alunos contra, apontando que quando estão sendo observados e avaliados a tensão aumenta e apenas uma pessoa não respondeu essa questão. O restante dos 29 alunos que responderam apontou ser favorável, sendo que 4 deles apontaram ser difícil, mas concordaram com a maioria, que teve como argumento principal a questão do aprendizado ao observar o outro, e ainda para auxiliar o colega observado, na melhora do seu jogo. Além desses apontamentos os alunos valorizaram a estratégia, como apresentado nas respostas dos alunos abaixo:

Acho produtivo se o observador for honesto porque observando é possível, além de ajudar o jogador, enxergar os próprios erros para tentar melhorar (A8).

O ato de observar o colega no jogo é ótimo, pois nós compreendemos melhor o jogo e temos uma visão diferente, mais crítica para tudo o que acontece (A16).

Acho que o ato de observar é importante, pois faz com que tenhamos uma percepção do jogo e suas dinâmicas que muitas vezes não conseguimos ter só jogando (A22).

Junto às concordâncias com as avaliações, os alunos também deram sugestões, como as mencionadas abaixo:

Sou a favor. Acho que seria melhor se fosse feito a partir de um sorteio, assim, ninguém avaliaria para beneficiar um amigo (A1).

Creio que o aluno observador vai ter uma opinião de acordo com o ponto de vista dele, acho que isso é importante, porém não deve ser colocado como fator determinante na avaliação do jogo (A4).

### **Ficha avaliativa 7**

A Ficha Avaliativa 7 apresentada na Figura 13, foi construída pela professora-pesquisadora a partir das demais fichas e experiências de aula, objetivando a autoavaliação de acordo com os critérios de análise de jogo expostos anteriormente, da observação do jogo filmado e da atuação no festival de handebol.

### **Figura 13 - Ficha Avaliativa 7**

**AUTOAVALIAÇÃO NO JOGO DE HANDEBOL – SABER CORPORAL:** Após as aulas desenvolvidas ao longo desses dois trimestres, como você avalia o conhecimento aprendido sobre a prática do jogo de handebol, de modo geral?

RUIM ( ) BOM ( ) ÓTIMO ( )

Explique, procurando refletir sobre sua atuação no jogo, quais conhecimentos você tinha no início, e como você se avalia hoje após o desenvolvimento das aulas.

Considere:

- a) Movimentação no jogo,
- b) Interação com a equipe,
- c) Comunicação com os parceiros,
- d) Atuação em relação aos adversários,
- e) Domínio dos movimentos do jogo,
- f) Experiência com o festival de handebol,
- g) Percepção da sua atuação quando você se observou no vídeo,
- h) Experiência de observar o colega jogando.
- i) Você acha que precisa melhorar em relação ao jogo? Por que? Aponte como isso seria possível? (se precisar poderá usar o verso)

Fonte: Elaboração própria

Essa avaliação foi utilizada na aula 15, última aula da proposta, no entanto, nem todos os alunos entregaram tal ficha no dia em que foi destinado ao seu preenchimento, devido ao tempo para responder a mesma, já que neste dia houve a prática de jogos que os alunos escolheram, e em seguida o café da manhã, assim, alguns alunos entregaram posteriormente e outros alunos não entregaram. Dessa forma, 21 pessoas, das 30 que compõem o grupo, entregaram a ficha respondida.

No ato de preenchimento dessa ficha, os alunos receberam (os que haviam realizado e entregue) a ficha de autoavaliação diagnóstica inicial respondida na primeira aula, para confrontarem e refletirem sobre o aprendizado do decorrer dos dois trimestres de desenvolvimento da proposta.

As questões referentes a essa ficha eram duas, a primeira com uma questão fechada, sendo necessário analisar seu aprendizado nos saberes corporais do jogo de handebol considerando a proposta desenvolvida, para isso indicavam marcar Ruim, Bom ou Ótimo. A segunda questão, classificada como aberta, envolvia os conhecimentos iniciais e finais, autoavaliando o desenvolvimento do aprendizado



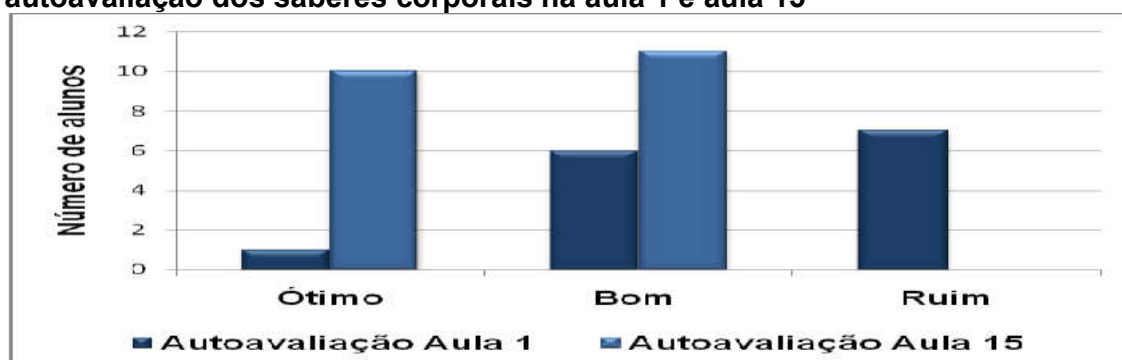
ao longo da proposta considerando 9 itens: movimentação no jogo, interação com a equipe, comunicação com os parceiros, atuação em relação aos adversários, domínio dos movimentos do jogo, experiência com o festival de handebol, percepção da atuação quando foi observado nos vídeos, experiência em observar o colega jogando e pontos a melhorar.

Analisando a primeira questão sobre a classificação entre Ruim, Bom e Ótimo, sendo esta a mesma pergunta da ficha proposta na primeira aula, tivemos o seguinte resultado: 11 pessoas que assinalaram Bom e 10 pessoas que assinalaram Ótimo, e nenhuma marcação como Ruim.

Esses dados evidenciam que, de acordo com as autoavaliações dos alunos, houve grande mudança nos saberes corporais do jogo de handebol, comparando com a primeira aula, em que apenas um aluno assinalou ótimo, 6 alunos se classificaram como bons e 7 como ruins.

Comparando os resultados das respostas da autoavaliação aplicada na aula 1 e na aula 15, percebemos que a avaliação de ótimo e bom prevalece na aula 15, como mostra o Gráfico 7.

**Gráfico 7 – Distribuição do número de alunos que responderam a autoavaliação dos saberes corporais na aula 1 e aula 15**



Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que a análise desse recurso avaliativo se centrou nas percepções quanto ao festival e na observação da atuação no vídeo, considerando que os outros itens foram bastante explorados nos recursos avaliativos anteriores.

Dessa forma, os alunos, sem exceção, analisaram a participação no festival e o uso do vídeo como experiências boas, ressaltando o que foi mais interessante no ponto de vista deles. Com relação às experiências com o festival de handebol extraímos alguns excertos dos questionários, que evidenciaram a perspectiva dos alunos:

Foi uma experiência diferente poder unir fantasias ao esporte, por mais que a vestimenta dificultasse os movimentos, foi bastante inovador (A11).

O festival foi muito legal, além de ter sido muito divertido criar os times e as fantasias, pudemos aprimorar e exibir nossas habilidades nos jogos (A10).

Eu consegui ter dois pontos de vista: ser jogadora e árbitra, duas boas experiências pelo último jogo de handebol do semestre (A14).

Com relação ao uso do vídeo como recurso avaliativo, os alunos mencionaram que foi uma experiência boa, embora alguns alunos apontaram como vergonhoso se verem jogando, mas esse fato não foi levantado como negativo, sendo mencionado a tentativa de melhorar a atuação no jogo após apreciação da filmagem, esse fato está exposto nos relatos a seguir:

Eu me envergonhei, pois não fazia praticamente nada a não ser correr para lá e para cá. Tinha medo da bola. Tentei melhorar depois que vi o vídeo (A14).

No vídeo eu observei que minha atuação era um pouco diferente do que eu imaginava na minha cabeça (A21).

Outro recurso avaliativo foram as filmagens dos jogos de handebol em 10 aulas, no entanto, utilizamos como instrumento avaliativo apenas os vídeos das aulas 3 e 11, por considerar um intervalo de experiência bom para a análise no jogo. Os vídeos das aulas 1 e 2 não foram utilizados, pois os alunos não estavam de colete nos jogos, o que iria dificultar a distinção de uma e outra equipe. O vídeo da aula 11 foi escolhido por ser o último jogo que eles participaram, representando o período de experimentação que tiveram.

Os vídeos foram visualizados na aula 12 com o objetivo de analisá-los coletivamente. No entanto, não foi realizada tal análise, devido as dificuldade de envolvimento dos alunos nas discussões referentes à avaliação.

Foi possível observar que, ao final da aula 12, duas alunas não gostaram de se verem jogando, sendo essas as duas que apresentaram dificuldades desde o início da proposta. Nesse sentido, para elas, o uso do vídeo não foi tão interessante, apontando que deve haver um cuidado ao expor o aluno a algo que possa causar-lhe maior incômodo.

Perguntei sobre como elas se sentiam e como foi pra elas ver o vídeo. A A14 disse que ficou com vergonha, mas nem tanto porque não deu pra ver direito quem era no vídeo. A24 contou que até chorou ao vê-la jogando, e em como não conseguia jogar direito (DA12).

Com esse fato é possível indicar a necessidade de consultar o aluno sobre estratégias diferentes, considerando a possível exposição ao constrangimento que tais estratégias podem promover. No entanto, essa forma de autoavaliação pode ser empreendida desde que todos os envolvidos estejam de acordo com a mesma.

Assim, com exceção das duas alunas não houve mais comentários quanto a aspectos negativos dessa estratégia e apesar de não ter ocorrido a análise mais aprofundada dos vídeos e a discussão coletiva, como estava programado, de acordo com o planejamento da proposta, foi possível analisar a percepção dos alunos com relação aos vídeos através da Ficha Avaliativa 7. Em tal ficha os alunos mencionaram a importância de se verem jogando, e a partir dessa visualização puderam refletir e buscar melhorar seu modo de jogar. Dessa forma, salientamos algumas respostas do item (g) da Ficha Avaliativa 7, que evidenciaram tais perspectivas.

Ao observar o vídeo, percebi alguns erros que cometia sem perceber e percebi também que não estava dando o melhor de mim (A31).

Pelo vídeo eu percebi que a minha movimentação durante o jogo ainda precisa melhorar e foi bom porque muitas vezes não é possível observar isso durante as aulas (A12).

Foi estranho e engraçado, no primeiro jogo eu estava muito ruim, já no último eu já estava completamente melhor (A26).

Foi bem interessante assistir os vídeos das primeiras aulas e ver o quanto eu evolui no jogo (A10).

Ficou evidente que a estratégia da filmagem do jogo pode ser um recurso construtivo, a ser explorado para o ensino e de aprendizagem dos saberes corporais

nos jogos esportivos coletivos (aqui representado pelo handebol). Ao se verem jogando os alunos têm outras percepções de sua atuação no jogo, no entanto, esse recurso não foi explorado em todas as suas possibilidades, carecendo, assim de mais experiências que contemplem o uso do mesmo. E ainda há que se considerar a exposição de alguns alunos menos experientes ao constrangimento, e dessa forma indicamos ser imprescindível a consulta aos envolvidos, sobre a estratégia utilizada.

## **5.2 Possibilidades e Limites**

Analisando a proposta desenvolvida com os saberes corporais na perspectiva do saber para praticar o handebol, ressaltamos as Possibilidades e os Limites que se fizeram presente no decorrer do processo.

Considerando o desenvolvimento de saberes conceituais e atitudinais como programado no planejamento, e estes não poderiam ser negligenciados no processo de ensino e de aprendizagem, ressaltamos que o foco na presente análise e discussão é o saber corporal.

Dessa forma, como explicaram Costa e Nascimento (2004) a aprendizagem não pode ser associada somente às metodologias existentes, devendo ser considerados outros fatores, como a motivação para a aprendizagem, a relação professor-aluno e a complexidade das tarefas, e dessa forma, utilizar os procedimentos de modo a orientar a sua prática pedagógica.

Nesse sentido observamos grande envolvimento dos alunos nas práticas de jogo, e analisando as respostas dos mesmos nos recursos avaliativos

empregados houve grande melhora nos saberes corporais. No entanto, haveria necessidade de maior observação, considerando a possibilidade de analisar as filmagens dos jogos para confrontar os conhecimentos declarados referentes aos saberes corporais do jogo de handebol.

É importante, para tanto, salientar que a análise dos vídeos confrontada com as repostas dos alunos (caracterizada como conhecimento declarativo) nos recursos avaliativos utilizados foi cogitada, no entanto não foi colocada em prática, considerando o tempo para análise dos vídeos incompatível com o tempo disponível para a professora-pesquisadora analisar seus alunos no cotidiano escolar, mostrando-se assim um recurso (observação e análise do vídeo) muito distante da dinâmica empreendida pelos professores em suas práticas.

Outro ponto considerado para na análise dos vídeos foi a característica de colaboração e participação empreendida, dessa forma a análise do jogo deveria ser realizada coletivamente e não individualmente pelo professor. Nesse sentido, salientamos que esses aspectos foram decisivos para não realizarmos a análise da filmagem dos jogos, sendo essa uma escolha da professora-pesquisadora.

Foi possível observar através dos diários de aula que a participação coletiva foi desenvolvida de modo diferente da forma planejada, visto a dificuldade de envolver os alunos nas rodas de discussões, sejam iniciais ou finais. Essa problemática esteve presente em quase todas as aulas, causando, em alguns momentos, frustração na professora-pesquisadora e desânimo aos alunos. Os excertos abaixo comprovam tal situação:

...observei dificuldade de posicionamento crítico e participação por parte dos alunos, e que eu poderia tê-los estimulado mais, favorecendo o diálogo (DA1).

... poucos alunos participam e se interessam pela discussão, alguns ficam desmotivados com as conversas, mesmo que seja com perguntas, mesmo que eu busque interagir e falar menos, eles não conseguem se manifestar (DA3).

É importante ressaltar que os alunos não participam nesse momento, não fazem perguntas, nem respondem quando eu as faço, demonstram certa vergonha em se manifestarem... (DA5).

Percebo que esse momento de discussão não é prazeroso pra eles, eles não demonstram interesse em discutir e refletir sobre as questões de aula, e sobre a avaliação, reclamando a perda de tempo em parar pra conversar (DA9).

A situação de pouca participação dos alunos causou-me muito incomodo. Fiquei chateada, percebo que não consegui conquistar uma empatia da turma (DA11).

Entretanto é importante considerar que os alunos envolvidos eram recém ingressantes no colégio, e que pertenciam a contextos diversos, sendo a maioria de escolas privadas, já que para ingressar no colégio ocorre uma prova de seleção, e a menor parte oriunda de escolas públicas. Nesse sentido, podemos indicar um fator que explica tamanha dificuldade em desenvolver diálogos na aprendizagem, por se tratar de um grupo com pessoas que talvez não tivessem experiências com essa prática e que estavam convivendo em turma há pouco tempo.

Embora Charlot (2000) saliente a necessidade de integrar o educando no processo de avaliação na construção de seus saberes e da sua formação como sujeito crítico e autônomo, é preciso reconhecer o que mencionou Gimeno-Sacristán (2005) a respeito do 'ser aluno', como uma experiência e uma condição social que deu a eles presença e identidades singulares.

Assim, as dinâmicas de aula nem sempre se efetivam como o professor planeja, pois a relação com o saber é a relação com o tempo, como aponta Charlot

(2000), assim, apropriar-se do mundo significa construir a si mesmo, pautado nas relações com os outros, surgindo dessa relação 'o aprender', que não é homogêneo, mas sim, ritmado por 'momentos' significativos.

Nesse sentido, foi possível observar que a professora-pesquisadora não conseguiu o envolvimento dos alunos como era esperado, tais percepções foram evidenciadas no diário de campo 14 no qual a mesma faz uma reflexão acerca dessas dificuldades:

Percebo que a falta de informações sobre os alunos, já que estes são recém-ingressantes ao colégio, implicaram em dificuldades relacionadas à construção coletiva, pois acredito no trabalho em parceria, o que não foi possível aqui, assim, descobri que as estratégias de diálogo e discussão que planejei utilizar para levar a mim e aos alunos a uma abordagem coletiva, foram confrontantes demais para eles, a o ponto de não se engajarem nessas estratégias, resultando em reclamações dos mesmos (DA14).

Ainda assim, é possível observar também que mesmo não participando das discussões houve envolvimento dos alunos com a proposta, evidenciado pela participação efetiva nas práticas, presença de número considerável de alunos em quase todas as aulas, e principalmente nas respostas dos recursos avaliativos utilizados, reconhecendo-os como importantes para o aprendizado.

Dessa forma, podemos considerar que a estratégia de diálogos em rodas iniciais e finais, não foi significativa para esse grupo, causando desconforto para a professora-pesquisadora e desânimo para os alunos. Mas, as estratégias de construções coletivas, concretizadas nas contribuições dos alunos com a utilização das fichas e através das respostas das mesmas, foram válidas e permitiram observar que houve o envolvimento e a participação dos alunos.



Como apontou Fernandes e Freitas (2008), explicando que as nossas decisões são resultados de avaliações, esse processo é complexo e relevante, contando com a participação de todos os envolvidos.

Essa constatação é um exemplo da complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, caracterizada principalmente pela imprevisibilidade presente nas ações humanas, o que transforma cada processo em experiências únicas e ricas de sentidos e significados.

Como parte da imprevisibilidade do processo, e considerando que cada um carrega consigo suas experiências e histórias, foi possível observar que duas alunas, as quais demonstraram grandes dificuldades desde o início das aulas, não conseguiram serem incluídas efetivamente nas práticas de jogo, culminando na não participação nos últimos jogos das aulas. Dessa forma, como tentativa de buscar soluções para a problemática da situação das duas alunas, a professora-pesquisadora solicitou que ambas escrevessem, relatando como se sentiam ao jogarem. Tais fatos são evidenciados nos trechos dos diários de aula:

Conversei com as duas durante aproximadamente 15 minutos, a A24 que já havia me entregado o relato, disse que sentia muita vergonha e que não conseguia jogar, tinha medo de se machucar, a outra aluna, A14, estava com mais vergonha e um tanto revoltada, não queria mais participar dos jogos (DA11).

Assim, solicitei a ela que também escrevesse como se sentia, como A24 havia feito, e que entregasse na próxima aula (DA11)

Ao final da aula conversei com o grupo que estava apresentando problemas, devido às meninas (A14 e A24) que estavam com dificuldades, elas disseram que não gostariam de jogar e que prefeririam arbitrar todos os jogos (DA12).

Nesse momento as alunas A24 e A14 não quiseram participar alegando medo da bola e trauma por levarem bolada. [...] percebi que não era só um problema com o handebol, mas com as práticas com bola, principalmente com contato entre os participantes [...]. No entanto elas não jogaram e ficaram na arquibancada observando os jogos (DA14).

Quanto aos recursos avaliativos, eles mostraram-se importantes tanto para a professora-pesquisadora quanto para os alunos que puderam visualizar sua melhora e aprender observando o colega e autoavaliando seu desempenho no jogo, além das filmagens que complementaram essa percepção acerca da observação.

No entanto, quando a discussão da avaliação veio a tona nas rodas de conversa foi possível observar um problema relacionado à importância dada as disciplinas curriculares. Nesse sentido, observamos que os alunos valorizam as disciplinas relacionadas às áreas em que pretendem seguir no ensino superior, buscando para tanto um empenho maior nas mesmas, em detrimento das demais. Outro fato foi a importância dada a nota, a classificação. Esses fatos se evidenciaram nos diários de aula como expresso nos trechos abaixo:

Dessa forma, expus a seguinte fala “então, darei dez para todos, e conseqüentemente todos vão passar em Educação Física, e nem vou me preocupar com o que aprenderam” (DA9)

... o aluno A8 disse “assim também não né professora” e começaram a se inquietar com minhas colocações, um menino disse “é que eu acho que tem umas matérias que não deveriam ter, não servem pra nada, tipo sociologia e desenho” (DA9)

Sobre esse aspecto, acredito que o sistema de avaliação, e conseqüentemente, de cobranças com relação ao ENEM e as provas de vestibulares têm muita ênfase nas vidas dos alunos, e os componentes que não são cobrados nas provas não tem tanta importância (DA10).

Nesse cenário, reconhecemos alguma semelhança com que foi apontado por Luckesi (2005) quando este alerta que é assustador a concepção da

avaliação sustentada pela pedagogia do exame, pautada pela classificação, preocupando-se somente com o resultado ou produto em relação ao processo.

No entanto, reconhecemos que este não é um problema da Educação Física, e sim do sistema educacional que acaba por recair e influenciar diretamente nesse componente. O mesmo é alertado por Paim (2002), explicando que o processo de seleção regimentado é parte do sistema escolar e que esse deveria ser o foco quando se pretende mudar efetivamente o processo de ensino e de aprendizagem e conseqüentemente de avaliação, não sendo esse um problema restrito da Educação Física escolar.

Através do que foi evidenciado pela leitura dos diários de aula, construímos o Quadro 5, sendo esse uma síntese da utilização dos recursos e das possibilidades e limites encontrados no processo.

**Quadro 5. Descrição dos objetivos dos recursos avaliativos utilizados, em cada aula em função das possibilidades e limites na utilização dos mesmos**

<b>1ª aula - Ficha avaliativa 1 - Diagnóstico de jogo Utilizada entre pares (grupo ou duplas)</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
Realizar uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. Avaliação da equipe com relação a: 1) Comunicação entre os parceiros (verbal, gestual, motora). 2) Ocupação do espaço. 3) Comportamento em relação à bola. 4) Comportamento em relação às regras. 5) Comportamento em situação de ataque.	Não deve ser utilizada na primeira aula Deve-se utilizar colete para essa observação Organização dos alunos entre pares Alunos devem ser bem orientados quanto ao preenchimento Jogo com duração entre 7 e 10 minutos
<b>1ª aula - Ficha avaliativa 2 – Autoavaliação e levantamento de conhecimentos prévios Utilizada individualmente como autoavaliação</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
Pode ser utilizada na primeira aula. Permitiu verificar o que os alunos já sabiam sobre handebol e como eles se classificavam quanto aos saberes corporais. Pode ser realizada uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. Os conhecimentos prévios sobre o handebol podem orientar na organização do conteúdo	Determinar um tempo de aproximadamente 20 a 30 minutos, e realizar em aula. Indicado realizar a avaliação após a prática do jogo. Pode gerar discussões sobre mais e menos experientes na prática
<b>3ª aula - Ficha avaliativa 3 - Diagnóstico das ações no jogo entre pares Utilizada entre pares, em duplas.</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
Possibilitou realizar um levantamento dos saberes corporais relacionados as ações no jogo. Possibilitou a avaliação individual do conhecimento tático processual, ou do saber corporal para praticar, com relação a: Comunicação entre os parceiros (verbal, gestual, motora),	É indicado organizar os pares para a observação e anotação. É indicado Não utilizar a ficha na primeira aula. É indicado Avaliar o jogo com duração entre 7 e 10 minutos, com número reduzido de alunos jogando (4 ou 5 alunos no máximo), podendo se realizado o jogo em espaço reduzido,

<p>Ocupação do espaço, Comportamento em relação à bola, Comportamento em relação as regras, Comportamento em situação de ataque. É possível realizar uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. Essa ficha pode ser desmembrada e trabalhada cada item separadamente, explicando com maior profundidade cada item.</p>	<p>com alvos adaptados. Os alunos devem Utilizar coletes durante o jogo. Os alunos devem ser bem orientados sobre a observação e anotação</p>
<b>6ª aula - Ficha avaliativa 4 - Autoavaliação das ações no jogo</b> <b>Utilizar individualmente como autoavaliação</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
<p>Essa avaliação é uma avaliação formativa e reflexiva, possibilitando verificar o conhecimento declarativo. Possibilita a reflexão sobre as ações do jogo A questão 1 avalia o entendimento do aluno quanto ao saber jogar, possibilitando que ele se autoavalie nesse sentido. A questão 2 é uma autoavaliação considerando o que é preciso melhorar no jogo, possibilitando uma reflexão quanto a avaliação relacionada aos saberes corporais. A questão 3, 4 e 5 avaliam o coletivo de forma geral. A questão 3 avalia quanto aos conflitos, que podem ser gerados por diversos motivos (desconhecimento das regras, falta de cooperação, relação de oposição agressiva, etc. A questão 4 avalia quanto a participação das meninas, trazendo a tona não só uma questão de gênero atitudinal, mas uma questão de comunicação, cooperação na equipe, já que todos tem que participar do jogo, etc. A questão 5 avalia a equipe teve melhor desempenho, possibilitando uma análise das estratégias utilizadas, etc. Essa ficha pode ser utilizada como avaliação mensal ou bimestral. Realizar uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. Essa avaliação pode ser desmembrada e proposta em momentos diferentes. Possibilita a avaliação de algumas atitudes, que interferem diretamente no entendimento da lógica interna do jogo, como a interação de cooperação entre os companheiros, etc. Na questão 1 é possível observar como os alunos estão compreendendo o jogo, já que numa faixa etária maior, em que os alunos já tem experiências esportiva em outros âmbitos há uma exigência pelo desempenho apenas técnico, etc.</p>	<p>Dificuldades em organização dos dados reflexivos pelo volume dos mesmos É indicado utilizar após o jogo com duração entre 7 e 10 minutos, podendo ser o jogo formal.</p>
<b>10ª aula - Ficha avaliativa 5 - Avaliação de assistência através dos passes</b> <b>Utilizada entre pares, em duplas</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
<p>Avaliação dos passes em função do posicionamento e assistência entre os parceiros. Possibilita uma avaliação tática processual, ou avaliação dos saberes corporais para praticar. Realizar uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. É possível analisar a participação efetiva do aluno jogo pela quantidade de passes e recepções que ele participa. É possível desmembrar a ficha e realizar separada a observação de passes e recepções. Cada aluno pode calcular sua pontuação e se autoavaliar, realizando uma avaliação formativa. É possível identificar problemas de relacionamento, insegurança, medo, etc. É possível discutir, a partir desses dados, a necessidade de melhorar o manuseio da bola e também a necessidade da técnica. É possível discutir sobre o posicionamento para receber e passar a bola, nas diversas situações de jogo. É possível observar aqueles alunos que têm uma participação ativa ou passiva no jogo.</p>	<p>Dificuldades em organizar os pares para as notações. Não utilizar a ficha na primeira aula. É indicado avaliar o jogo com duração entre 7 e 10 minutos, pode ser número reduzido de alunos ou jogo formal. É indicado utilizar coletes e organizar os pares para se avaliarem. É indicado explicar a dinâmica de avaliação entre pares e a seriedade em avaliar o colega. É indicado exemplificar como é para realizar a marcação na ficha.</p>
<b>12ª aula - Filmagem do jogo - Análise do jogo através da filmagem / autoavaliação no jogo</b> <b>Pode ser utilizada a análise do vídeo através da fichas apresentadas, seja como autoavaliação ou avaliação do jogo</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
<p>Possibilitou ampliar a percepção de si no jogo. É possível realizar uma autoavaliação tática processual ou</p>	<p>Dificuldades de análise e discussão coletivas. É indicado filmar jogos, nas primeiras aula e nas últimas aulas</p>

avaliação do saber corporal para praticar	do processo de ensino e de aprendizagem. É indicado selecionar os vídeos que apresentem um comparativo de jogos iniciais e jogos do final do processo. É indicado filmar jogos com os alunos utilizando coletes, de preferência com câmera parada. É indicado selecionar filmagens de jogos entre 4 e 6 minutos.
<b>13ª aula - Ficha avaliativa 6 - Avaliação sobre ações no jogo</b> <b>Utilizada entre pares, em duplas</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
<p>Avaliação de vários aspectos dos saberes corporais no jogo. Avaliação tática processual ou dos saberes corporais para praticar Possibilitou avaliar as ações no jogo a partir das ações propostas. Maior facilidade em realiza a notação. Avaliação o par individualmente, com relação a: Aspectos técnicos de alguns fundamentos, Regras, Capacidades táticas, Capacidades Físicas, Capacidades volitivas, Comportamentos aceitáveis (atitudes), Avalia a prática da avaliação entre pares perante os alunos. Realizar uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. Esta ficha pode ser desmembrada e utilizada separadamente. Ela é de notação simples, mas deve ser discutida e refletida pelos pares em aula. Pode proporcionar reflexão sobre vários elementos do jogo, e possíveis soluções para melhorá-los. Proporciona a reflexão sobre o ato de avaliar o colega, na observação do jogo pode-se melhorar seu próprio jogo. Reflexão sobre a coletividade e a responsabilidade pelo aprendizado. Pode ser utilizada como avaliação formal bimestral, trimestral, etc.</p>	<p>Dificuldades em organizar os pares para a notação. É indicado avaliar o jogo com duração entre 7 e 10 minutos, com número reduzido de alunos ou jogo formal. É indicado utilizar coletes e organizar os pares para se avaliarem. É indicado explicar a dinâmica de avaliação entre pares e a seriedade em avaliar o colega.</p>
<b>15ª aula - Ficha avaliativa 7 - Autoavaliação sobre ações no jogo e os recursos utilizados</b> <b>Utilizá-la de forma Individual, reflexiva.</b>	
<b>POSSIBILIDADES</b>	<b>LIMITES</b>
<p>Possibilitou a reflexão final sobre os recursos empreendidos e a aprendizagem dos alunos. Avaliação do conhecimento declarativo ou avaliação dos saberes sobre o jogo. Autoavaliação com relação a: Movimentação no jogo, Interação com a equipe, Comunicação com os parceiros, Atuação em relação aos adversários, Domínio dos movimentos do jogo, Experiência de observar o colega jogando, Aspectos que precisam melhorar em relação ao jogo. Realizar uma roda de discussão/conversa ao final da avaliação, com a apresentação dos dados pelos alunos. É possível utilizá-la como avaliação formal bimestral ou trimestral.</p>	<p>Dificuldades relacionadas ao tempo para responder essa ficha. Não utilizar a ficha na primeira aula. É indicado reservar um tempo entre 30 a 40 minutos para essa avaliação. É indicado usar ao final de um processo de ensino e aprendizagem, e se possível, que nesse momento, os alunos estejam de posse da ficha 2 na qual eles realizaram a autoavaliação inicial, podendo assim, fazer um comparativo, verificando o que aprenderam e o que ainda precisam melhorar.</p>

Fonte: Elaboração Própria

A partir da análise do quadro 5 evidenciamos inúmeras possibilidades e limites quanto a utilização dos recursos avaliativos, que aqui foram compreendidos como meios viáveis de se conseguir alcançar um dado objetivo.

Considerando as dificuldades em mobilizar os alunos no processo de discussão sobre a avaliação, isso se marcou como uma trajetória a ser construída,

demandando tempo e mais dinâmicas de participação coletiva nas aulas de Educação Física e também na escola como um todo. Outros desafios foram evidenciados, como as dificuldades em organizar as observações, seja na orientação quanto as anotações, seja na organização dos pares que iriam se observar, nos tempos reservados para o preenchimento das fichas, na utilização de coletes em determinados momentos e ainda na organização da devolutiva das fichas. Tais resultados indicam que a utilização desses recursos avaliativos precisa ser mais explorada pelos professores, e que estes necessitam reorganizá-los de acordo com seus contextos.

Embora existam instrumentos de avaliação sendo desenvolvidos, como o GPAI e o TSAP, poucos chegam ao “chão” da escola, e ainda são de difícil compreensão e utilização por parte dos professores, como apontou Dürks (2012). Uma justificativa para essa situação, é que geralmente são priorizados outros objetivos, como as pesquisas acadêmicas e o treinamento (GONZÁLEZ e FRAGA, 2012).

Esse contexto de prioridades vem reafirmar a necessidade de divulgação e utilização dos recursos aqui desenvolvidos, assim como os já existentes, a fim de estimular a construção de novos recursos, com características específicas do contexto em que se atua.

As possibilidades identificadas ao longo de todo este percurso foram maiores que os limites, evidenciando as significativas contribuições com o uso desses recursos. Eles compreenderam avaliação tanto do conhecimento declarativo quanto do processual, envolveram predominantemente os saberes corporais, já que este era o foco do estudo. Possibilitaram a avaliação dos saberes conceituais, sobre o handebol, e ainda, das atitudes relacionadas ao mesmo. Isso evidencia que é

difícil separar os saberes, pois somos seres integrais, e um saber depende e influencia o outro.

Essas possibilidades vêm ao encontro do que foi evidenciado por Leonardi (2013), isto é, que a avaliação é expressa de maneira formativa, na qual o aluno reflete sobre os resultados comparando consigo mesmo, considerando seu desenvolvimento integral e indicando possibilidades de movimento, pensamento e sentimento, que será sugerido a ele desenvolver.

## 6. PRODUTO

*O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber (Paulo Freire).*

Partindo dos referenciais de ensino e de aprendizagem, pautados na compreensão do jogo e no entendimento dos saberes corporais na perspectiva do saber para praticar, construímos um produto no formato de caderno/livreto pedagógico, contendo apontamentos sobre a Educação Física escolar, as contribuições da Praxiologia Motriz para a compreensão dos jogos e esportes, assim como, elementos gerais sobre o ensino dos esportes na perspectiva das abordagens táticas, e a partir desses referenciais apresentamos a avaliação dos saberes corporais no jogo de handebol na perspectiva do saber para praticar, contendo os recursos avaliativos produzidos e repensados neste trabalho.

O caderno/livreto tem função de contribuir subsidiando o processo de ensino e de aprendizagem nos aspectos da avaliação dos saberes corporais no jogo de handebol, indicando para tanto, os referenciais desses recursos, os objetivos e as possibilidades de utilização dos mesmos.

As fichas, que serão incluídas nesse produto, terão como base as mesmas construídas e utilizadas no presente estudo, porém serão acrescentadas as informações, possibilidades, dificuldades e sugestões referentes ao uso das mesmas.

O produto/livro, encontra-se no anexo C, disponível em meio digital gravado em CD disponível nesse respectivo anexo.



Nesse sentido, o livro foi construído com textos breves, buscando explicitar os referenciais que foram utilizados, a fim de contextualizar as propostas avaliativas apresentadas.

O Livro está organizado da seguinte forma:

- 1) Capa: título, ilustração e autora
- 2) Contracapa: título, autora, ilustração e nome do ilustrador.
- 3) Apresentação: texto explicativo sobre o conteúdo do caderno.
- 4) Corpo do caderno: contêm os itens que compõem o corpo do caderno, com textos breves, situando o leitor sobre nosso ponto de vista sobre cada um dos itens, isso se faz necessário para a compreensão da proposta avaliativa. No entanto, o objetivo não foi compor uma obra densa e sim, uma obra didática, que possa ser facilmente utilizada e redimensionada por professores de Educação Física na escola.

- a) Educação Física e cultura corporal de movimento
- b) Saberes da Educação Física
- c) Praxiologia Motriz
- d) Ensino do esporte na escola: a pedagogia do esporte e as abordagens táticas
- e) Avaliação dos saberes corporais: o saber para praticar o jogo de handebol
- f) Caracterizando o handebol
- g) Recursos avaliativos do saber para praticar o jogo de handebol: nesse item encontram-se as fichas avaliativas construídas e utilizadas nesse trabalho, acompanhadas de seu objetivo de uso, como utilizá-la, o que é possível avaliar, sugestões e orientação quanto ao seu uso

5) Referências: lista de obras utilizadas na construção do produto.

**Figura 14: Imagem da Capa e contracapa do produto.**



Fonte: elaboração própria 1

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado*  
(Paulo Freire).

Com base no objetivo principal deste nosso estudo que foi: analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol, a partir de uma proposta colaborativa que envolveu alunos do primeiro ano do ensino médio, junto às aulas de Educação Física, foram tecidas aqui algumas reflexões acerca de todo este processo.

É possível afirmar que o uso das fichas avaliativas e das filmagens contribuiu significativamente para avaliar o saber corporal dos alunos envolvidos, indicando também a contribuição na orientação das práticas pedagógicas.

Dessa forma, a análise dos recursos avaliativos nos revelou as contribuições de se redimensionar o estudo do jogo esportivo, nesse caso o handebol. Assim, a autoavaliação e a comparação da aprendizagem prévia com o que foi desenvolvido ao longo do processo promoveu uma reflexão sobre a responsabilidade do ensino, que não recai somente ao professor, mas principalmente sobre o aluno que busca o aprendizado.

A proposta de avaliação aqui desenvolvida mostrou-se alinhada a um processo de ensino e aprendizagem participativo, que utilizou uma metodologia específica, para contemplar os conteúdos selecionados e os objetivos idealizados, mesmos que não tenha atingido todos os envolvidos da mesma forma, já que as

peças são singulares e aprendam a partir de suas possibilidades, podemos afirmar que esse enfoque pedagógico dependeu de um entendimento frente aos conhecimentos que embasaram a proposta e o estudo, e que este tipo de avaliação deve ser contextualizada, para que tenha um sentido e um significado consistente.

Nesse sentido compreendemos que este tipo de avaliação proposta depende de um conhecimento sobre as dinâmicas e interações no jogo de handebol, tanto por parte do aluno, quanto do professor e que esses aspectos devem ser considerados em uma nova intervenção.

Entendemos, então, que a avaliação é antes de tudo um ato pedagógico voltada ao processo de ensino e de aprendizagem, principalmente porque ela tem relação direta com o objetivo de ensino, e ligada a ele, está a metodologia utilizada, já que esta é o caminho que permitirá alcançar os objetivos que foram idealizados para o ensino do conteúdo proposto.

Nesse aspecto, a avaliação entre pares refletiu o objetivo para o aprendizado dos saberes corporais na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol. Como objetivos específicos, idealizamos o aprendizado da lógica interna do jogo, que compreendeu os principais conteúdos do desenvolvimento da proposta, que foram: regras, movimentos específicos do handebol, manuseio de bola com a interação motriz de companheiros e de adversários, comunicação motriz (passes e recepções) e contracomunicação motriz (arremessos, fintas, dribles, barreiras), orientação espacial com referência ao alvo e a marcação e desmarcação frente ao adversário, desenvolvimento e compreensão dos papéis e subpapéis no jogo, ocupação espacial com referência a comunicação motriz, criando linhas de passe e recepção, técnicas de passe, recepção, drible e arremesso. Estes foram os

conteúdos que buscamos desenvolver frente ao ensino do saber para praticar o jogo de handebol, reconhecendo que existem outros, que aqui não foram elencados.

Contudo, para desenvolvermos esses conteúdos, promovendo a aprendizagem dos mesmos, utilizamos metodologias pautadas na compreensão do jogo, em formas reduzidas do mesmo, assim como o uso de questionamentos direcionados sobre o entendimento e as ações durante o jogo, sempre com o intuito da compreensão.

Dessa forma, a verificação desse entendimento, ou melhor desse aprendizado foi realizado através da observação das condutas motrizes durante o jogo, com uma abordagem voltada para a tática, promovendo a reflexão constante sobre o processo, desenvolvendo um conhecimento processual e declarativo. Essas estratégias permitiram aos alunos observar os jogos de handebol desenvolvidos, buscando avaliar seus colegas e realizar autoavaliações em momentos específicos do processo, referentes aos conteúdos ensinados nas aulas.

Nesse contexto, ao se autoavaliar o aluno refletia sobre suas dificuldades, buscando compreendê-las e superá-las, assim como contemplava suas conquistas. Essa dinâmica envolveu um conhecimento declarativo dos saberes corporais e dos saberes sobre o jogo, fazendo com que o aluno se envolvesse no processo, pensando principalmente nos aspectos táticos, que circunscreveram uma tomada de decisão e uma participação mais efetiva no jogo.

Assim, a responsabilidade em avaliar o colega e observar sua dificuldade ou sua facilidade no jogo proporcionou uma melhora no modo de jogar, pois quando um aluno observava o outro ele também aprendia, compreendendo assim o desenvolvimento de um conhecimento processual, que foi verificado nesse tipo de observação entre pares.

A observação também permitiu que os alunos refletissem sobre as características individuais, respeitando-se e respeitando seus colegas, identificando-se com eles, compreendendo que todos estavam em processo de aprendizagem.

Houve um crescente respeito por parte de alguns e por outros nem tanto, evidenciando a heterogeneidade que uma turma pode apresentar. Assim, esses aspectos nos direcionam a repensar as estratégias utilizadas, as quais devem respeitar o contexto, não podendo configurar como instrumentos prontos e fechados, mas como possibilidades, que devem ser adaptadas, reestruturadas e transformadas para cada processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse aspecto, os diários de aula se mostraram como um importante recurso investigativo, na medida em que trouxeram para a pesquisa um retrato das aulas, valorizando a preocupação do olhar da pesquisadora sobre a sua prática docente, principalmente com vistas a compreender suas vivências, dificuldades, aprendizagens etc. No entanto, as limitações recaíram principalmente em escritas de caráter descritivo em detrimento das reflexões. Neste caso, parece importante mobilizarmos novas construções e significados acerca desse recurso formativo para que seu uso possa, de fato, superar essas deficiências.

Tivemos também algumas dificuldades que merecem ser destacadas. O programa empreendido não teve seu desenvolvimento como planejado, através de rodas de conversa e reflexões sobre a temática da avaliação. Esse fato pode estar relacionado com a desvalorização da Educação Física no contexto e ainda a problemática de envolver os alunos na dinâmica de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando que, sem um trabalho adequado com mais tempo, nem sempre as estratégias consideradas participativas se constituem em aprendizagens positivas.

Nessa perspectiva observamos que as pessoas não aprendem na mesma proporção, nem da mesma forma, por isso é importante diversificar os métodos, de ensino e de avaliação, e dialogar com os sujeitos, através de outros meios, como foi proposto nas fichas. Quando o diálogo não se apresentava de forma positiva, a expressão escrita foi utilizada a fim de coletar as informações necessárias para a continuidade do processo.

Comparando com a conduta motriz observada no jogo de handebol, que é carregada da personalidade de cada pessoa, observamos também que cada um entende o processo a seu modo, colocando ali sua personalidade, sua experiência e seus saberes. Dessa forma, ressaltamos que houve o envolvimento dos alunos, mas de forma indireta, através das respostas das fichas, evidenciando que as aprendizagens possuem uma relação íntima com o sujeito que aprende, na medida em que é ele quem significa e interpreta esses processos.

Talvez porque estamos cada vez mais aparelhados, vivenciando uma comunicação virtual que faz um apelo por uma pedagogia do esquecimento, já que temos que aprender cada vez mais coisas que se modificam com enorme rapidez (BAUMAN, 2004), e, nesse sentido, discutir e se aprofundar em assuntos com os quais não estamos acostumados, não é fácil. Como alternativa, o autor aponta para a necessidade de buscarmos uma humanidade comum, possibilitando unir projetos individuais e ações coletivas.

A investigação também evidenciou que precisamos de mais pesquisas que nos auxiliem na construção e no desenvolvimento de novas formas de avaliar os saberes corporais. Questões do tipo: Como estimular os alunos a se envolverem nos processos de discussão, tratando do processo de ensino e contemplando a avaliação? Como desenvolver novas formas de avaliar os saberes corporais se

ainda estamos impregnados de uma cultura voltada ao exame? Como desenvolver o saber para praticar na educação formal, reconhecendo que existe uma diversidade de conteúdos? É possível analisar o jogo através das filmagens? Esses são alguns exemplos das diversas dúvidas que nos acompanham, e que precisam ser tomadas como frentes de investigação em busca de novas orientações e encaminhamentos para as futuras intervenções.

Ao adentrarmos, nos diversos referenciais que envolveram a presente pesquisa e que nos orientou nessa dissertação, muitos deles baseados pelas investigações de natureza em contexto não escolar, parece haver uma valorização na validação de instrumentos avaliativos que abordem o conhecimento processual. No entanto, pouco foi encontrado sobre a avaliação dos saberes corporais no âmbito escolar, indicando assim a carência de pesquisas nesse contexto, principalmente as que contemplem uma proposta participativa.

Outro aspecto que destacamos e tomamos como ressalva é o trato com conhecimentos relativamente 'novos' no contexto da Educação Física escolar, principalmente para os alunos que se depararam com uma forma diferente de ensino, de avaliação e até de conhecimento, considerando alguns conceitos que ainda não tinham tido contato em suas vivências escolares.

Nesse aspecto, mesmo que eu tenha idealizado essa proposta, considero um crescimento grandioso frente às temáticas estudadas, principalmente da Praxiologia Motriz e da Pedagogia do Esporte, frente ao ensino e a avaliação, considerando desafiadora e enriquecedora essa experiência, já que todo conhecimento passa a ser incorporado na prática educativa.

Para aqueles que se iniciam na tarefa de promover tais propostas (como foi o meu caso na proposição da presente intervenção) o processo se torna doloroso



e pode ter um impacto negativo, relacionado às inúmeras dúvidas que são vividas ao longo do percurso, com momentos de intensa interrogação em que não se sabe como proceder, como mobilizar os alunos resistentes a mudança, tanto no diálogo quanto na forma de ensino e de avaliação, e ainda como saber se o caminho escolhido é o mais adequado ou não.

Apesar disso, findo esse percurso com inúmeras dúvidas, mas com um rol de aprendizado muito significativo, conquistado a partir das leituras e escritas resultantes deste processo, pelas orientações e trocas ao longo deste percurso formativo, seja nas disciplinas ou nas palestras, mas principalmente nas aulas junto aos alunos, aprendendo a partilhar o conhecimento, com paciência, perseverança e amor, superando minhas próprias limitações e enfrentando os desafios que só contribuíram para me fortalecer enquanto educadora.

Assim, tais considerações talvez nos revelem que precisamos entender melhor os processos de avaliação dos saberes corporais, redimensionando-os para cada realidade e contexto. Deste modo, é importante que divulguemos nossos resultados positivos no âmbito da avaliação em Educação Física, mas, sem dúvida, também é fundamental que falemos do que não deu certo e até de sugestões que talvez possam minimizar ou superar os equívocos cometidos.

De toda esta labuta, ainda construímos um caderno de avaliação dos saberes corporais. Nele evidenciamos os referenciais utilizados, que nos auxiliaram na compreensão da avaliação dos saberes corporais, assim como apresentamos os recursos avaliativos desenvolvidos e analisados nessa pesquisa, para que possam servir de exemplo, ou ponto de partida para outros professores na ressignificação da avaliação dos saberes corporais para praticar o handebol.

Diante do desafio que era posto em minha prática pedagógica, pude lembrar minha vida escolar na educação básica, refletindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem e de avaliação pelo qual passei e, considero que esta experiência permitiu-me ampliar o horizonte, abrindo possibilidades que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica, e principalmente para minha formação profissional, enquanto educadora.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTUNES, C. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ÁVILA, M.R. **Avaliação em educação física escolar sob a ótica de professores do ensino fundamental** (finais 6º ao 9º ano). 2013, 50f. Monografia (Especialização em Educação Física). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/cef/demh/especializacao/doc/monografias/maria.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

BAQUERO, R.V.A. A situação das Américas: democracia, capital social e empoderamento. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/1709](http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/1709)>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BELTRÃO, J.A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**: Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/41801/28928>>. Acesso em: 15 de fev. 2016.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

\_\_\_\_\_. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

\_\_\_\_\_. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.

\_\_\_\_\_. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994b.

BETTI, M; ZULIANI, L.R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. 2002 **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, ano 1, v. 01, 2002 p. 73- 81. Disponível em:  
<<http://www.ceap.br/material/MAT25102010170018.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRACHT, V. Educação Física no 1o. grau: Conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.23-28, 1996.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A Educação Física no ensino fundamental. In: Seminário Nacional do Currículo em movimento – perspectivas atuais, I, Belo Horizonte. **Anais do ...** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16110&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936)>. Acesso em: 29 de out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases**. Brasília, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 de set. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília primeiro e segundo ciclos: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 05 de abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 25 de nov. 2015.

BRATIFISCHE, S.A. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 21 - 31, 2. sem. 2003. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT10022010200922.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

CALDEIRA, A.M.S. Avaliação e processo de ensino Aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1991.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. Vozes: Petrópolis-RJ, 2010.

CHUEIRI, M.S.F. Concepções sobre a avaliação escolar. Associação Brasileira de Avaliação Educacional – Abave. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.19, n.39, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. 2014.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLET, C. **Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático (IAD-VB) nas categorias de formação no voleibol**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94688>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

COLLET, C. et al. Construção e validação de instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático do voleibol. **Revista Brasileira de Cine Antropometria e Desempenho Humano**. Vol.13, n.1; p. 43-51, Florianópolis, SC, 2011. Disponível:

< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-00372011000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372011000100007)>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE HANDEBOL (CBHb). **Regras do Jogo**. Disponível em: < [http://www.brasilhandebol.com.br/noticias\\_detalhes.asp?id=27182](http://www.brasilhandebol.com.br/noticias_detalhes.asp?id=27182)>. Acesso em: 17 de dez. de 2015.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, L.C.A.; NASCIMENTO, J.V. O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 49-56, 2. sem. 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3421>>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

COSTA, I.T et al. Princípios táticos do jogo de futebol: conceitos e aplicação. **Motriz**. Rio Claro/SP, v.15, n. 03, p. 657-668, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.nucleofutebol.ufv.br/artigos/israel%20principios%20taticos.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. 2015.

COSTA, I.T. et al. Sistema de Avaliação Tática no Futebol (FUT-SAT): Desenvolvimento e Validação Preliminar. **Motricidade**, 7(1), 69-84, 2011. Disponível em: <[www.fade.up.pt/cifi2d/files/israel-costa.pdf](http://www.fade.up.pt/cifi2d/files/israel-costa.pdf)>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

COSTA, I.T. et al. Análise e Avaliação do Comportamento Tático no Futebol. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v.21, n. 03, p. 443-455, 3. trim. 2010. Disponível em: <<http://www.nucleofutebol.ufv.br/artigos/25-Analise-avaliacao-comportamento-no-futebol.pdf>>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

DANTAS, A.R.; MELO, J.P. Cultura de Movimento: aspectos da avaliação em educação física escolar. *Revista Digital*, Buenos Aires. Ano 14, n.142, marzo de 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd142/cultura-de-movimento-avaliacao-em-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 24 de out. 2014.

DARIDO, S.C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, 1999. p. 50-66.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. A avaliação da Educação Física na escola. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 127-140, v. 16, 2012. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT11022014115352.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2015.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DINELLI, M.G. **Avaliação em Educação Física escolar: o olhar do professor**. 2011. 52f. TCC – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294904>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

DINIZ, J.T. **A avaliação na Educação Física escolar: uma comparação entre as escolas tradicional e ciclada**. TCC (Graduação em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000390552>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

DÜRKS, D.B. **Avaliação na Educação Física escolar: possibilidade de uso do instrumento GPAI na leitura do comportamento técnico-tático individual nos jogos esportivos coletivos de Invasão**. TCC (Graduação em Educação Física), Unijuí, Ijuí, RS, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1258>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

ENGEL, G.I. Pesquisa-Ação. **Educar**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf)>. Acesso em: 25 de ago. de 2015.

FERNANDES, C.O.; FREITAS, L.C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Orgs: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

FOSCARINI, N.B.; FONSECA, G.M.M. A avaliação na Educação Física Escolar: o discurso dos professores. **Caderno de Educação Física**. Marechal Cândido Rondon, v. 9, n. 16, p. 97-107, 1. sem., 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Isabela/Downloads/3684-14811-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Isabela/Downloads/3684-14811-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

FRANCO, M.A.R.S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES**: estudos sobre educação – ano IX, v.09, n°s 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FRÓES JÚNIOR, E.G et al. Avaliação: desafios e perspectivas para Educação Física escolar. **Anais... IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011. Disponível em: <[http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao\\_fisica/co/190-419-1-SM.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/educacao_fisica/co/190-419-1-SM.pdf)>. Acesso em: 24 de out. 2014.

GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Fundamentos da pedagogia do esporte no cenário escolar. **Revista Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 6, n. 9, jul./dez, p.16-25, 2006.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O Ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1998.

\_\_\_\_\_. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: GARGANTA, J. (Ed.). **Horizonte e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Converge Artes Gráficas, p. 51-61, 2000.

\_\_\_\_\_. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, 2002; 45. Disponível



em:

<<http://www.ufv.br/des/futebol/artigos/Compet%C3%A2ncias%20no%20ensino%20e%20treino%20de%20jovens%20futebolistas.pdf>> Acesso em: 20 de set. 2015.

\_\_\_\_\_. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V.J. ; et al (Orgs.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida**. Barueri: Manole, p. 281-306, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Plano de currículo, plano de ensino: o papel dos/as professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa In: MINAYO, M.C.S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

GONZÁLEZ, F.J. Projeto curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, p.69-109. 2006.

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P.E., Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da Educação Física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: < <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978/561>>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F.J.; BRACHT, V. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F.J. et al. Sentidos e significados do ensino do esporte na Educação Física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, A.; et al (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. 1ed. Florianópolis: Ed. EDUESC, v., p. 121-162, 2014.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3 ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física: Universidade do Porto, 1998.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 7(3), 401-421. Disponível em: < [http://www.fade.up.pt/rpcd/arquivo/artigos\\_soltos/vol.7\\_nr.3/4-01.pdf](http://www.fade.up.pt/rpcd/arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf)>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

GRECO, P.J.; BENDA, R.N. **Iniciação Esportiva Universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRECO, P.J. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.S; LEMOS, K.L.M. **Temas atuais VI - Educação física e esportes**. Belo Horizonte: Health, cap.3, p. 48-72, 2001.

\_\_\_\_\_. Conhecimento tático-técnico: modelo pendular do comportamento e da ação nos esportes coletivos. **Rev. Bras. Psicol. Esporte Exercício**, 0 (1), 107-129, 2006.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino dos esportes coletivos: iniciação esportiva universal, aprendizado incidental – ensino intencional. **R. Min. Educ. Fís.**, Viçosa, v. 20, n. 20, p. 145-174, 2012.

GRECO, P.J. et al . Validação de conteúdo de ações tático-técnicas do Teste de Conhecimento Tático Processual: Orientação Esportiva. **Motricidade**. Vila Real , v. 10, n. 1, mar. 2014 . Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-107X2014000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2014000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: em 26 dez. 2015.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino e de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2008.

HERNANDEZ-MORENO, J. **Análisis de las estructuras del juego deportivo**. 2.ed. Barcelona: INDE Publicações, 1998.

HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação Mediadora** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HONORATO, I.C.R. A avaliação no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Física – metodologias utilizadas por professores dos anos finais do ensino fundamental de instituições públicas de ensino do município de Pinhão. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/1219-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1219-1.pdf)>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

JORDÃO, R.S. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: CALDAS, A. e RIBEIRO, L. (Orgs.) Sociedade, democracia e educação: qual universidade? **Anais... 27ª** Reunião anual da Anped. Caxambu, MG. 2004. Disponível em: <[http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/a\\_pesquisa\\_acao\\_na\\_formacao\\_inicial\\_de\\_professores\\_elementos\\_para\\_a\\_reflexao.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_pesquisa_acao_na_formacao_inicial_de_professores_elementos_para_a_reflexao.pdf)>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

KNIJNIK, J.D. **Handebol**: Agôn: o espírito do esporte. São Paulo: Odysseus, 2009.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LACERDA, J.L. Autoavaliação e experiência de si na educação física escolar. **Revista de estudo e pesquisa e educação**. Juiz de Fora, v.4, n.1, 2002. Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2600/1870>>. Acesso em: 15 de abr. 2014.

LAGARDERA OTERO, F.; LAVEGA BURGUÉS, P. Fundamentos da praxiologia motriz. In: RIBAS, J. F. M. (org.). **Jogos e esportes**: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: editora da UFSM, p. 45-79, 2008.

LAVEGA BURGUÉS, P. Classificação dos jogos, esportes e as práticas motrizes. In: RIBAS, J. F. M. (org.). **Jogos e esportes**: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: editora da UFSM, p. 45-79, 2008

LEONARDI, T.J. **Pedagogia do esporte**: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000907123>>. Acesso em: 15 de mai. 2015.

LEONARDI, T J.; GALATTI, L.R.; PAES, R.R. Pedagogia do Esporte: o processo de ensino, vivência e aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos e sua relação com a Formação Integral do Indivíduo. In: II Congresso Internacional de Deportes de Equipo, 2., 2009, p. 21-23. Coruña. **Anais...** Universidad de la Coruña, 2009. Disponível em: <<http://altorendimiento.com/pedagogia-do-esporte-o-processo-de-ensino-vivencia-e-aprendizagem-dos-jogos-esportivos-coletivos-e-sua-relacao-com-a-formacao-integral-do-individuo/>>. Acesso em: 15 de mai. 2015.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A.J.; REVERDITO, R.S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.2 p.236, abr./jun. 2009. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/37893/27534](http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/37893/27534)>. Acesso em: 20 de maio 2015.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C.C. **A prática docente e avaliação**. São Paulo: ABT, 1990.

\_\_\_\_\_. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **Revista ABC EDUCATIO** nº 46, p. 28-29, junho de 2005. Disponível em: <[http://www.luckesi.com.br/textos/abc\\_educatio/abceducatio\\_46\\_avaliacao\\_da\\_aprendizagem\\_mais\\_uma\\_vez.pdf](http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_46_avaliacao_da_aprendizagem_mais_uma_vez.pdf)>. Acesso em: 15 de mai. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril, 2001. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>> Acesso em: 15 de jul. 2015.

MACEDO, T.F.O.; BRASIL, I.B.G.; FERREIRA, L.A. Processos avaliativos compartilhados nas aulas de Educação Física. **Motriz**. vol 21, n.2, p.199, 2014.  
<<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/academia/monodir.pdf>>. Acesso em: 10 de set. 2015.

MARTINS, D.M.B.M. **Avaliação em Educação Física escolar**: uma reflexão acerca dos critérios que orientam a prática docente. Porto Alegre, 2006. 71p. Monografia (Especialização em esporte escolar) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, 2006. Disponível em:  
<<http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/academia/monodir.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

MARTINY, L.E.; FLORENCIO, S.Q.N.; GOMES-DA-SILVA P.N. O referencial curricular da Educação Física do estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.14, n.1, p.1-14, jan./abr. 2011. Disponível em: <[www.revistas.ufg.br/index.php/pef/article/download/9769/9144](http://www.revistas.ufg.br/index.php/pef/article/download/9769/9144)>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

MELO, L.F. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em aulas de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, 2011.

MENDES, E.H., NASCIMENTO, J.V., MENDES, J.C. Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.55-76, maio/agosto de 2007. Disponível em:  
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3546>>. Acesso em: 17 de ago. 2015.

MITCHELL, S.A.; OSLIN, J.L.; GRIFFIN, L. **Teaching Sport Concepts and Skills**: a tactical games approach for ages 7 to 18. United States: Human Kinetics, 3 ed. 1997.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, V.; FRAGOSO, R. Avaliação entre pares. In: VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal, 2002. **Anais...** Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005. Disponível em:

<<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/100.pdf>>. Acesso em: 20 de ag. 2015.

MOURA, D.L.; SOARES, A. J.G. Cultura e Educação Física: uma análise etnográfica de duas propostas pedagógicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 687-709, abr./jun. de 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/40533/28922>>. Acesso em: 05 de abr. 2014.

MOURA, C.C. et al. Pedagogia do esporte: a importância da utilização da situação problema no processo de ensino e de aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Educação Física em Revista**, Vol. 2, No 1, p. 1-5. UCB, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/viewArticle/885>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

NASCIMENTO, D.M. **A prática avaliativa na Educação Física escolar**. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Corumbá, MS. 2014, 34f.. Disponível em: <<http://cpan.sites.ufms.br/files/2015/02/DANIELE-MARTINS-NASCIMENTO-TCC.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

NETO, G.P., SANTOS, A., OLIVEIRA, N.C. A avaliação como parte do processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física. In: Observatório de gestão escolar democrática sociedade brasileira de educação comparada 5º Encontro internacional de educação comparada: avaliação do rendimento escolar. **Anais...** Belém, PA, 2012, p. 1-13. Disponível em: < <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab21.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

NOVAES, R.C.; FERREIRA, M.S.; MELLO, J.G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 26, n.42, p. 146-160. Jun/2014.. UFSC, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjmiffmOnLAhXEIZAKHXptCiEQFggdMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fmotrivivencia%2Farticle%2Fdownload%2F2175-8042.2014v26n42p146%2F27272&usq=AFQjCNG513Bc43upjFupXLgwhA1RaLHvBQ&sig2=emWPSotkRIA8qJCA0svRYg>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

PAIM, M.C.C. Reflexões sobre a Educação Física Escolar. **Revista Kinesis**, Santa Maria, nº26, p. 153-166, maio de 2002. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/kinesis/article/view/8016>>. Acesso em: 17 de ago. 2015.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educacion fisica moderna**. Andalucia, Unisport Andalucia, 1987.

\_\_\_\_\_. Los universales de los juegos desportivos. **Revista de Praxiologia motriz**, Las Palmas de Gran Canaria. n. O, v.1, p. 15-30, 1996.

\_\_\_\_\_. **Juego deporte y sociedad**: léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOA, R.C.M.F. **O processo avaliativo na progressão continuada**: qual o papel do erro? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2007, 171f. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000410408>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

PICH, S. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P.E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 108-111, 2005.

PIMENTA, S.G. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, vol. 5, n. 1, p. 09-22, Itajaí, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

RAMOS, F.K.; RIBAS, J.F.M.; SOUZA, M.S. Educação Física Escolar, avaliação e organização do trabalho pedagógico. **EFDeportes.com-Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, nº 157, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd157/avaliacao-e-organizacao-do-trabalho-pedagogico.htm>>. Acesso em: 10 de fev. 2015.

RIBAS, J.F.M. **Contribuições da praxiologia motriz para a Educação Física Escolar**: ensino fundamental. 2002. 226f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000242845>>. Acesso em: 20 de mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Praxiologia Motriz: Construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, 11(2), 113-120, 2005.

\_\_\_\_\_. Praxiologia motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p.240-250, jan./mar. 2010. Disponível em: <[http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje2\\_MesaJ\\_Lovato.pdf](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje2_MesaJ_Lovato.pdf)>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Praxiologia Motriz e voleibol**: elementos para o trabalho pedagógico. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014.

RODRIGUES, L.H.; GALVÃO, Z. Novas formas de organização dos conteúdos. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (org). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, p. 80-101, 2005.

SANTOS, W.S. et al. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. Educação em **Revista Belo Horizonte**, v.30, n.04, p.153-179, Outubro-Dezembro, 2014.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F.L. Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n4/06.pdf>>. Acesso em: 10 de jun. 2014.

SCAGLIA, A.J. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out/dez 2013.

SILVA, E.S. **Avaliação do processo de ensino aprendizagem as aulas de Educação Física**. TCC - Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2010, 58f. Disponível em: <[http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/arquivosdownload/tcc2011/antigos\\_tcc\\_ef\\_licenciatura/Eduardo\\_Silva\\_LEF200\\_2010.pdf](http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/arquivosdownload/tcc2011/antigos_tcc_ef_licenciatura/Eduardo_Silva_LEF200_2010.pdf)>. Acesso em: 01 de ago. 2015.

SILVA, E.G. PERIC, R.B.A. Avaliação nas aulas de Educação Física : entre a teoria e a prática. **Revista Interfaces**: ensino pesquisa e extensão. N.1, 2009 p. 33-35.. Disponível em: <<http://www.revistainterfaces.com.br/downloads/edicao-1/artigo-8.pdf>> . Acesso em: 20 de ago. 2015.



SOARES, C.L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TABORDA, D.S. **Aproximações teóricas entre a Praxiologia motriz e a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**: por um diálogo da possibilidade. 2014, 151f. Dissertação (Mestrado Pedagogia do Esporte), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

TABORDA, D.S. et al. Construção de exemplos didáticos para o ensino do voleibol a partir dos critérios da lógica interna. In: 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. **Anais...** La Plata, 9 al 13 de set. , 2015 <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3330/ev.3330.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3330/ev.3330.pdf)>. Acesso em: 20 de jul. 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

VASCONCELLOS, C.S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

VIANNA, I.O.A. A disciplina participativa na escola um desafio a todos os brasileiros. In: D'ANTOLLA, A. (org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

VILLAS BOAS, B.M.F., **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008.

XAVIER, C.R.R.; FERNANDES, C.C.M. Algumas ponderações sobre avaliação em Educação Física escolar. **Diálogos Educ. R.**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 59-67, maio 2011. Disponível em: <<http://dialogoseducacionais.semed.capital.ms.gov.br/index.php/dialogos/article/view/15>>. Acesso em: 20 de ago. 2015.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Niterói, 02 de março de 2015.

Prezados Senhores Pais/Responsáveis pelos Alunos Participantes

Solicitamos vossa autorização para realização do estudo “O ‘saber para praticar’ do jogo de handebol na Educação Física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio”. Este estudo tem por objetivo construir uma proposta avaliativa do saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física escolar junto ao Ensino Médio, tendo como produto um instrumento de avaliação focando o saber para praticar no handebol.

A coleta de dados será feita por meio de: 1. observações das aulas, registradas em diário de campo, realizadas pela professora pesquisadora; 2. relatos dos alunos; e 3. filmagens das aulas. Reforçamos que nenhum procedimento que venha a interromper ou atrapalhar as atividades rotineiras de aula e da escola será adotado.

Esclarecemos, ainda, que seu(sua) filho(a) poderá deixar de colaborar nesta pesquisa a qualquer momento que desejar ou mesmo não responder a questões que julgar “inconvenientes”. Em caso de algum desconforto proporcionado pela pesquisa, seu(sua) filho(a) contará com todo suporte da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Haverá total sigilo sobre a identidade e do(a) seu(sua) filho(a), assim como os dados da instituição a que esteja vinculado.

A participação nesse estudo é gratuita, não havendo qualquer ressarcimento para os participantes nem para seus pais ou responsáveis.

A condução dos protocolos de pesquisa, mediante aval da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, ficará sob a responsabilidade da mestrandia Isabella Blanche Gonçalves Brasil sob orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira (docentes do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista). Em caso de dúvida ou necessidade de maiores informações o contato poderá ser feito pelo telefone (14) 995135469.

Certos de podermos contar com Vossa colaboração, antecipamos agradecimentos pela consideração e apresento meus cordiais cumprimentos.

Eu \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_,  
responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,

concordo quanto a participação do(a) mesmo(a) na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, e autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

---

Assinatura do responsável

## APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Niterói, 02 de março de 2015.

Você está sendo convidado para participar do trabalho intitulado “O ‘saber para praticar’ do jogo de handebol na Educação Física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio”. Seus pais (ou responsáveis) permitiram que você participasse!

O objetivo do trabalho é construir uma proposta avaliativa do saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física escolar junto ao Ensino Médio, tendo como produto um instrumento de avaliação focando o saber para praticar no handebol.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém a professora pesquisadora fará um diário de cada aula, assim como a filmagem de alguns jogos, para posterior análise juntamente com a turma participante da pesquisa.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a professora pesquisadora Isabella Blanche Gonçalves Brasil sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira (docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da FC/UNESP-Bauru e orientadora do trabalho - fone p/contato: (14) 3103-6082, ramal 7612, ou pelo e-mail: [lilibau@fc.unesp.br](mailto:lilibau@fc.unesp.br)).

Sua participação na pesquisa não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa.

Eu \_\_\_\_\_  
 aceito participar do trabalho “O ‘saber para praticar’ do jogo de handebol na Educação Física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio”.

Niterói, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador

**APÊNDICE C - Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:**

Título: AVALIAÇÃO DOS SABERES CORPORAIS DO JOGO HANDEBOL:  
PRAXIOLOGIA MOTRIZ E PEDAGOGIA DO ESPORTE

Link para visualização: [www.fc.unesp.br/posdocencia](http://www.fc.unesp.br/posdocencia)

COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE  
CONTENDO O CD/DVD COM O  
PRODUTO